

”Paikka, jossa kaikki on mahdollista”

Kyselytestitutkimus lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteista
painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan

Elisa Repo

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Suomen kieli

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Suomen kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

REPO, ELISA: Kyselytestitutkimus lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteista painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan

Pro gradu -tutkielma, 86 sivua + liitteet 6 sivua

Huhtikuu 2015

Tässä tutkielmassa tarkastellaan, millaisia asenteita muuttuvan tekstiympäristön painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan on löydettävissä kyselytestimenetelmän avulla. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä on kansanlingvistinen tutkimusmenetelmä yhdistettynä nykyiseen oppimisympäristöön, nykYTEknologian aikaan saamaan monimediaiseen tietämysyhteiskuntaan ja käsitteeseen teksteistä ja tekstitaidoista. Tutkielma perustuu ajatukseen kielen sosiaalisuudesta ja sen ja yhteiskunnan erottamattomasta suhteesta, jossa asenteilla on merkitystä.

Tutkielmassa on mukana painetuista teksteistä romaani, tietokirja, oppikirja, runo, sanomalehti, iltapäivälehti, aikakauslehti, sarjakuva, kirjoitelma koulussa, päiväkirja, kirje ja postikortti. Sähköisistä teksteistä mukana on sähköinen lehti, televisio, radio, sähköposti, tekstiviesti, blogi, keskustelupalsta, Facebook, Skype, Google, Youtube ja videopeli.

Tutkimusaineisto kerättiin paperisilla kyselylomakkeilla 95 lukiolaiselta ja 95 ammattikoululaiselta valvotussa luokkatilanteessa. Kyselylomakkeet koostuivat painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä mittaavasta tehtävästä, tekstien luonnehdintaa hakevasta avoimesta tehtävästä, asia- ja puhekielisyyden arviointiin liittyvästä tehtävästä ja lukemisen- ja kirjoittamisen tekstitaitoihin paneutuvasta tehtävästä. Vastaajia pyydettiin arvioimaan tekstien tärkeyttä ja asia- ja puhekielisyyttä. Lisäksi vastaajat arvioivat teknologian kehityksen vaikutuksia koulukontekstissa ja sähköisten tekstien käytön vaikutuksia nuorten luku- ja kirjoitustaitoon.

Vastaukset osoittavat, että kyselytestillä voidaan saada kielenkäyttäjiltä kiinnostavaa ja relevanttia tietoa heidän asenteistaan painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan. Lukiolaiset ja ammattikoululaiset eritaustaisina vastaajaryhminä suhtautuvat painettuihin ja sähköisiin teksteihin eri tavoin. Tuloksista selviää, että lukiolaiset arvostavat ammattikoululaisia monipuolisemmin erilaisia tekstejä ja pitävät koulumaailman perinteisiä tekstejä arvossa. Molempien ryhmien vastauksissa sähköiset tekstit osoittautuvat pääsääntöisesti painettuja tekstejä tärkeämmiksi ja puhekielisimmiksi. Teksteihin liittyy kyselytestin perusteella affektioita. Vastauksista nousee tarve kehittää kouluopetusta konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamisen mahdollistamiseksi.

Avainsanat: pro gradu -tutkielma, kansanlingvistiikka, asennetutkimus, kyselytutkimus, muuttuva tekstiympäristö, jälkiteollinen tietämysyhteiskunta, konstruktivismi

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuskysymykset	2
1.2	Tutkielman tavoitteet opetussuunnitelmasta	4
2.	TEORIATAUSTANA PERUSTEET TUTKIELMAN KYSELYLOMAKETTA JA ANALYYSIA VARTEN	6
2.1	Kansanlingvistiikasta lähtökohdat ja sociolingvistiikasta koehenkilöryhmät	7
2.2	Asenteen käsitteen vaikutus kyselylomakkeeseen	9
2.3	Monimediaisen jälkiteollisen yhteiskunnan ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhde	12
2.4	Laaja tekstikäsite ja tekstitaidot koulukontekstissa	15
3.	KYSELYTESTIN KÄYTTÖKELPOISUUS ASENNETUTKIMUKSESSA	18
3.1	Vastaaajina 95 lukiolaista ja 95 ammattikoululaista	19
3.2	Kyselylomakkeen rakenne	25
4.	VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETUISTA JA SÄHKÖISISTÄ TEKSTEISTÄ	27
4.1	Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeys	27
4.2	Painettujen ja sähköisten tekstien luonnehdintaa	35
5.	VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETTUIJEN JA SÄHKÖISTEN TEKSTIEN KIELESTÄ	39
5.1	Painettujen ja sähköisten tekstien asiakielisyyden ja puhekielisyyden suhde	39
5.2	Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyden ja asiakielisyyden suhde	46
6.	VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETUISTA JA SÄHKÖISISTÄ TEKSTEISTÄ KOULUKONTEKSTISSA	54
6.1	Painettujen ja sähköisten tekstien vaikutus luku- ja kirjoitustaitoon	54
6.2	Asenteita tekstitaitoja kohtaan	62
7.	TÄRKEIMMÄT TULOKSET JA YHTEENVETO	69
8.	LOPUKSI	78

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

Kieltä ja yhteiskuntaa ei voi erottaa toisistaan, sillä kielen ominaisuuksiin kuuluvat yhteiskunnallinen arkipäiväisyys ja yhteisöllisyys. Kieli on sosiaalista ja se on osa yhteiskunnallisia käytänteitä (Pälli 1999: 125). Kielen kirjoitus- ja lukutaidolla on länsimaisen kulttuurin, talouden ja sivistyksen kehityksessä erityisasema: länsimainen elämäntapa perustuu kirjakielikulttuurille, joka on tähän asti ollut mullistavin muutos tavassamme kehittyä. Nyt tekstiympäristössä tapahtuva muutos haastaa kuitenkin perinteisen kirjakielikulttuurin ja siihen liittyvät luku- ja kirjoitustavat.

Samaan aikaan suomalaiset koululaiset ja suomalainen koulujärjestelmä tunnetaan maailmalla tällä hetkellä menestyksestään PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment)¹: vuodesta toiseen Suomi sijoittuu kärkeen luku- ja kirjoitustaidoissa. Uusimman PISA 2012 -tutkimuksen tuloksien perusteella taidot ovat edelleen OECD-maiden parhaimmistoa, mutta suomalaisnuorten osaaminen on menestyksen jälkeen kääntynyt selvään laskuun². Vuoden 2003 kärkeästä Suomen keskiarvon lasku on kaikkein suurin ja antaa tarpeen luku- ja kirjoitustaitoon liittyvälle tutkimukselle.

Samaan aikaan PISA-tutkimusten alkamisajankohdasta, vuodesta 2000 lähtien, suomalaisia koululaisia ympäröivä tieto- ja viestintäteknologia on ollut muutostilassa. Tutkielmassa selvitän kyselytestimenetelmää hyödyntäen, millaisia asenteita peruskoulun päättäneillä nuorilla on nykyistä teknologian muokkaamaa tekstiympäristöä kohtaan. Kyselytestiä käyttäessäni pohjaan kansanlingvistiikan ja sosiolingvistiikan oppeihin: tarkoitukseni on saada selville, kuinka eritaustaiset nuoret näkevät tekstiympäristön painettujen ja sähköisten tekstien vaikuttavan luku- ja kirjoitustaitoonsa.

¹ OECD:n (Organization for Economic and Cultural Development) tutkimusohjelmassa on vuodesta 2000 alkaen arvioitu 15-vuotiaiden nuorten oppimistuloksia lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa kolmen vuoden välein.

² Lukutaidon keskiarvo on laskenut selvästi edellisiin lukutaidon pääaluemittauksiin (2000 ja 2009) verrattuna, vuoteen 2000 verrattuna jopa 22 pistettä.

Tarkastelen tutkielmassa 190 peruskoulunsa päättäneen nuoren kyselytestivastauksia painetuista ja sähköisistä teksteistä. Painetuista teksteistä olen valinnut tarkasteluun romaanin, tietokirjan, oppikirjan, runon, sanomalehden, iltapäivälehden, aikakauslehden, sarjakuvan, kirjoitelman koulussa, päiväkirjan, kirjeen ja postikortin. Sähköisiksi teksteiksi olen valinnut sähköisen lehden, television, radion, sähköpostin, tekstiviestin, blogin, keskustelupalstan, Facebookin, Skypen, Googlen, Youtuben ja videopelin.

Lukutaitoon kohdistuviin asenteisiin on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä lukutaito on kaiken oppimisen perusta ja kehittyy koko elämän ajan. Yllättävää on esimerkiksi ollut, että ennen vuotta 2012 tehdyissä PISA-tutkimuksissa suomalaisnuoret ovat menestyneet äidinkielen lukutaitoa mittaavien testien lisäksi myös epälineaaristen tekstien, kuten kuvioiden ja graafisten esitysten, taulukoiden ja lomakkeiden ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä (Linnakylä 1995, Välijärvi & Linnakylä 2003, Linnakylä ym. 2004, Kupari & Välijärvi 2005, Linnakylä & Arffman 2007). Opetuksen kehittämisen kannalta tämä on kiinnostavaa, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tällaiset visuaaliset tekstit eivät ole keskeisesti esillä, mutta koulun ulkopuolisissa ympäristöissä kyllä (Linnakylä 2004).

Tutkielma koostuu taustoittavasta osiosta, kyselyjärjestelyjen kuvaamisesta ja tulosten esittelystä. Luvussa 2 kerron ne kielitieteelliset ja kielitieteen ulkopuoliset teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat vaikuttaneet tutkielmassani kyselylomakkeeseen ja analyysiin. Luvussa 3 esittelen koehenkilöryhmäni ja käyttämäni kyselylomakkeen. Luvuissa 4, 5 ja 6 havainnollistan ja analysoin kyselytestin tuloksia. Luvussa 7 vedän tärkeimmät tulokset yhteen ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Tutkielmani päättyy loppusanoihin luvussa 8. Seuraavaksi alaluvussa 1.1 esittelen tutkimuskysymykseni ja alaluvussa 1.2 kerron opetussuunnitelmasta kumpuavat tavoitteet tutkimukselleni.

1.1 Tutkimuskysymykset

Suomessa peruskoulun päätyttyä 9. vuosiluokan jälkeen suurin osa koululaisista jatkaa joko ammatilliseen koulutukseen tai lukiokoulutukseen. Tutkielmassa selvitän, onko eri

tavoin suuntautuneiden opiskelijoiden asenteissa eroja painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan ja kuinka nämä asenne-erot tulevat esiin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä, ja kuinka he niitä luonnehtivat ja erottelevat?
2. Millaista kieltä lukiolaiset ja ammattikoululaiset liittävät painettuihin ja sähköisiin teksteihin?
3. Millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painetuista ja sähköisistä teksteistä koulukontekstissa?

Tutkielman 2 koehenkilöryhmää ja tuloksista esiin kumpuava jako sähköisiin ja painettuihin teksteihin muodostavat taulukossa 1 (ks. taulukkoa 1) esitetyn nelikehikon, jonka jokaiseen alueeseen pyrin löytämään vastauksia kyselylläni.

Lukiolaisten asenteet painettuja tekstejä kohtaan	Lukiolaisten asenteet sähköisiä tekstejä kohtaan
Ammattikoululaisten asenteet painettuja tekstejä kohtaan	Ammattikoululaisten asenteet sähköisiä tekstejä kohtaan

Taulukko 1. Tutkimuskysymysten taustalla oleva 2 koehenkilöryhmän ja sähköisten ja painettujen tekstien nelikehikko

Tutkielman lopussa vedän tuloksia yhteen kehikon avulla. Tutkimuskysymykset jakautuvat 3 osa-alueeseen, joiden jokaisen käsittelylle on oma lukunsa tutkielmassa. Käsiteltävät osa-alueet ovat 1) lukiolaisten ja ammattikoululaisten näkemykset painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä (ks. lukua 4), 2) lukiolaisten ja ammattikoululaisten näkemykset painetuissa ja sähköisissä teksteissä käytetystä kielestä

(ks. lukua 5) ja 3) lukiolaisten ja ammattikoululaisten näkemykset painetuista ja sähköisistä teksteistä koulukontekstissa (ks. lukua 6).

1.2 Tutkielman tavoitteet opetussuunnitelmasta

Suomen kouluissa ja oppilaitoksissa opetusta ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa määritellään kasvatusta ja opetustyön kannalta keskeiset asiat. Opetussuunnitelmat heijastavat sitä, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Viime vuosikymmenten aikana sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on noussut yleisesti hyväksytyksi pedagogiseksi viitekehykseksi ja tuonut oppijan keskiöön. Oppimistilanteessa oppija on aktiivinen toimija, jonka tehtävänä on yhdistää ja suhteuttaa uusi tieto vanhan kanssa ja siten laajentaa maailmankuvaansa (ks. esim. Opetushallitus 2004: 18–19).

Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien on oltava tietoisia siitä, mitä oppijat osaavat, arvostavat ja ovat kokeneet. Ihannetilanteessa uusi tieto tarjoillaan niin, että se yhdistyy oppijoiden vanhaan tietoon mahdollisimman merkityksellisellä tavalla (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2004: 106–108). Muuttuvassa tekstiympäristössä on täten tarpeellista pyrkiä ymmärtämään nuorten maailmankuva ja asenteet.

Vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaisesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (jatkossa POPS) antaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle oppimistavoitteet ja määrittelee opetuksen keskeiset sisällöt. Oppiaineen pitää kattaa laajasti kielen osa-alueet ja tehtävät ja antaa kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. POPS:n (2004: 53) mukaan peruskoulun aikana oppilaan tavoitteena on kehittyä monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan.

POPS:ssa annetaan opetukselle kolme nivelkohtaa, joissa kuvataan, millaista on oppilaan hyvä osaaminen kussakin kohdassa. Nämä nivelkohdat ovat vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9. Vuosiluokilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja

oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia (POPS 2004: 53). Tutkielmaan on valittu 190 peruskoulun päättänyttä ja opetussuunnitelman kolmannen nivelkohdan ohittanutta vastaajaa. Täten oletan, että kyselyyn vastanneet lukiolaiset ja ammattikoululaiset nuoret ovat tietoisia tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjinä: heidän tulisi pystyä ottamaan huomioon tilanne, viestintäväline ja vastaanottaja ja olisi oltava tietoisia erilaisista teksteistä ja niiden vaatimuksista (mp.)

Asenteiden tutkiminen sähköisiä ja painettuja tekstejä kohtaan on ajankohtaista, sillä esimerkiksi ylioppilastutkinnon sähköistäminen on tarkoitus aloittaa muutamasta aineesta vuonna 2016. Koko tutkinto on tarkoitus suorittaa sähköisesti vuonna 2019 (Helsingin Sanomat 16.1.2013). Asenteet kouluympäristön sähköistymisestä muun tekstiympäristön ohella ovat olleet muutenkin esillä. Esimerkiksi lukioiden ja ammattikoulujen oppimateriaalien maksullisuus ja siirtäminen sähköisiksi puhuttavat aikana, jolloin yhä useampi perhe kärsii taloudellisista vaikeuksista (Helsingin sanomat 21.1.2013). Oppimateriaalien muuttuminen sähköiseksi muuttaa oppimista ja opetusta, ja keskusteluun perinteisen kirjan ja sähköisten materiaalien mahdollisuuksista ja haitoista liittyy asenteita (esim. Helsingin Sanomat 15.1.2013).

2. TEORIATAUSTANA PERUSTEET TUTKIELMAN KYSELYLOMAKETTA JA ANALYYSIA VARTEN

Luvussa esiteltävä teoriatausta sitoo tutkimuskysymykseni yhteen laatimani kyselylomakkeen ja tuloksia käsittelevien analyysilukujen kanssa. Yhdistän teoriataustassa kielitieteeseen yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Teoriatausta alkaa kielitieteellisestä viitekehyksestä, koska tutkielman metodi on ei-lingvistien käsityksiä tutkivan kansanlingvistisen tutkimuksen oppi. Luvussa 2.1 *Kansanlingvistiikasta lähtökohdat ja sosiolingvistiikasta koehenkilöryhmät* kerrotaan, millaista kansanlingvistinen tutkimus on ja kuinka se on vaikuttanut tutkielmaan. Kansanlingvistiikan yhteydessä sivutaan myös sosiolingvistiikkaa, joka liittyy 2 eritaustaisen koehenkilöryhmän valintaan tutkielmassa.

Luvussa 2.2 *Asenteen käsitteen vaikutus kyselylomakkeeseen* puolestaan paneudutaan tutkielman tärkeään käsitteeseen eli siihen, kuinka asenne määritellään. Samalla esitetään, kuinka määritelmä vaikuttaa kyselylomakkeeseen. Luvussa 2.3 *Monimediaisen jälkiteollisen yhteiskunnan ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhde* tarkastellaan kauempaa sitä yhteiskunnallista kehitystä, jonka varaan analyysi rakentuu. Laajamittainen ymmärrys teollisen tietoyhteiskunnan kehityksestä jälkiteolliseksi tietämysyhteiskunnaksi on hyödyksi, kun tehdään päätelmiä peruskoulunsa päättäneiden maailmankuvista suhteessa POPS:n (2004: 53) kolmannen nivelkohdan tavoitteisiin.

Luvussa 2.4 *Laaja tekstikäsite ja tekstitaidot koulukontekstissa* määritellään puolestaan, mitä tarkoitetaan käsitteellä teksti, ja esitetään, kuinka tekstiympäristön muutos on vaikuttanut tekstin käsitteeseen. Samalla pohditaan, mitä merkitystä laajalla tekstikäsitteellä on koulukontekstissa.

2.1 Kansanlingvistiikasta lähtökohdat ja sosiolingvistiikasta koehenkilöryhmät

Kansanlingvistiisessä tutkimuksessa näkökulma on päinvastainen kuin perinteisessä kielitieteessä. Kansanlingvistinen tutkija ei tarkkaile kielen ilmiöitä ylhäältä käsin, vaan tarkoituksena on tutkijan häivyttäminen taka-alalle. Ilmiöt pyritään näkemään maallikoiden silmin, ja heille annetaan mahdollisuus määritellä oma suhteensa niihin. (Vaattovaara 2005: 473.)

Kumpikaan tutkielman koehenkilöryhmistä ei ole saanut lingvististä koulutusta, joten molempia voidaan pitää kielitieteellisesti maallikkoina. Luukan ym. (2008: 231) mukaan jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on arvoja, ihanteita ja kokemuksia, joiden ohjaamina jäsenet tulkitsevat ja tuottavat tekstejä eri tilanteissa ja ympäristöissä. Vaikka kansanlingvistiikka on alun perin keskittynyt murteisiin, sovellan tutkielmassa kansanlingvistiikan oppeja esimerkiksi siten, että valitsen lomakkeeseeni niitä testityyppejä, jotka ovat aiemmissa tutkimuksissa osoittautuneet toimiviksi. Olennaista on lomakkeen metakielen suunnittelu: lomakkeen sanavalintojen on oltava selkeitä varsinkin kielimuodoista ja kielenpiirteistä puhuttaessa³.

Kyselytestiä tutkimusmenetelmänä on kansanlingvistiikassa käytetty runsaasti, mutta mukana on ollut myös murteentunnistustestejä ja haastatteluja⁴ (Mielikäinen ja Palander 2002: 91, Palander 2001: 148.). Suomessa ensimmäinen kansanlingvistinen julkaisu on ollut Aila Mielikäisen ja Marjatta Palanderin artikkeli *Suomalaisten murreasenteista*, joka on julkaistu *Sananjalassa* vuonna 2002. Alan ensimmäisen kotimaisen väitöskirjan *Meän tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena* on julkaissut vuonna 2009 Johanna Vaattovaara. Väitöskirjassa selvitettiin pellolaisnuorten murrekäsityksiä ja alueellisesta ja kielellistä identiteettiä.

³ Niedzielski ja Preston (2000: 3–6) ja Mielikäinen ja Palander (2002: 91.) toteavat, että ongelma ei ole maallikkojen metakielen puute, vaan lingvistin ja ei-lingvistin metakielten erilaisuus.

⁴ Apuvälineinä murretutkimuksissa on hyödynnetty mielikuvakarttoja, joilta koehenkilöiden on ollut määrä rajata murrealueet. Tällöin on saatu selville, millaisina ei-lingvistit pitävät eri alueiden murteita ja kuinka heidän sosiaalinen taustansa vaikuttaa käsityksiin.

Kuten suomalaisten kansanlingvististen julkaisujen ajankohdista voi päätellä, on kansanlingvistiikka tieteenalana suhteellisen nuori. Alun perin se on syntynyt tarpeesta ymmärtää variaation ja kielenmuutosten taustalla vaikuttavia kielikäsitteitä. Menetelmän on vakiinnuttanut yhdysvaltalainen Dennis R. Preston, joka on luonut suurimman osan kansanlingvistiksen teoriasta ja käsitteistöstä. Alan metodiikasta ja teoriasta kertoo esimerkiksi Niedzielskin ja Prestonin (2000) teos *Folk Linguistics*, jossa kansanlingvistisen tutkimuksen alue laajennetaan kaikkeen kieltä koskevaan tietoisuuteen (Palander 2001: 149, Vaattovaara 2009: 27). Nuoresta iästään huolimatta tutkimuksen on sanottu yleistyneen ja monipuolistuneen⁵. Tämän vuoksi uskon, että metodologian soveltaminen laajemmin myös tutkielmani kaltaisiin tekstiasenteisiin on mahdollista.

Kyselytutkimus on järkevä kansanlingvistiikan tutkimusmenetelmä, sillä myös eilingvistit puhuvat kielestä ja heillä on siitä yleensä runsaasti mielipiteitä. Koehenkilöiden näkemykset tekstiympäristöstä perustuvat suurelta osin tiedostamattomiin asenteisiin ja muodostuvat tekstikäytänteisiin sosiaalistumisen kautta. Tämän kaltaisesta kielitietoisuudesta (*language awareness*, ks. Niedzielski ja Preston 2000: 8–9) koetan saada tietoa tutkielmassani. Niedzielski ja Preston (2000: 7–10) kirjoittavat, että ennen kansanlingvistiikan tuloa kielitieteeseen ei ymmärretty maallikoiden kielinäkemysten tutkimisen relevanssia. Tutkimusten (ks. esim. Preston 1989, Preston 1999 ja Preston 2002) avulla on kuitenkin päästy käsiksi sellaisiin yhteiskunnallisista ja poliittisista muutoksista aiheutuneisiin kieliyhteisöjen sisäisiin ja välisiin jännitteisiin, joilla on mahdollista ennustaa tulevia kielenkäytön muutoksia.

Kansanlingvistiikka kuuluu sosiolingvistiseen tutkimusperinteeseen, joka on perinteisesti keskittynyt tutkimaan kieltä ja sen käyttöä suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Se kuvaa kieltä sosiaalisena ilmiönä ja etsii yhteiskunnallisia syitä siihen, miksi kieli vaihtelee tai muuttuu. Tutkielmani koehenkilöt ovat kahden eri opintosuunnan valinneet nuoret, joten heitä erottavat toisistaan sosiaaliset tekijät.

⁵ Vielä 1980-luvulla kansanlingvistiikan yhteydessä on todettu usein, että suomalaisten kielellisiä asenteita on tutkittu vähän (ks. esim. Nuolijärvi 1986: 13), kun 1980- ja 1990-luvuilla syntyi ainoastaan yksittäisiä murreasennetutkimuksia (Nuolijärvi 1986). Tänä päivänä kieliasenteiden selvittäminen on suosittua etenkin suomen kielen opiskelijoiden keskuudessa sosiolingvistikissä pro gradu -tutkielmissa (Vaattovaara 2009: 28).

Sosiolingvistiikan alusta lähtien onkin kiinnitetty huomiota nuorten kielen muutoksiin (Paunonen 1982: 146–149 ja Chambers 1995: 167–176), sillä nuorien katsotaan olevan kielenmuutoksen eteenpäin viejiä.

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on toteuttanut keväällä 2012 valtakunnallisen yhdeksänsien luokkien oppimaan oppimisen arvioinnin⁶. Tutkimusta esittelevästä *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa* -raportista (Hautamäki ym. 2013) ilmenee, että peruskoulunsa päättävien osaamisen taso on laskenut ja heidän oppimiseen ja koulutyöhön kohdistuvat asenteensa ja uskomuksensa ovat muuttuneet heikoimmin koulutyötä tukeviksi vuosien 2001 ja 2012 välillä. Samalla paljastuu, että vanhempien koulutustasolla on ilmeinen vaikutus peruskoululaisten asenteisiin: mitä koulutetumpia koululaisten vanhemmat ovat, sitä vahvempia ovat oppilaiden myönteiset, koulutyötä tukevat uskomukset (Hautamäki ym. 2013: 85). Vanhempien koulutustaustalla on tutkimuksen mukaan paljon suurempi merkitys osaamiseen kuin esimerkiksi kouluvalinnalla, ja korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla asenteiden heikkeneminen on vähäisempää.

2.2 Asenteen käsitteen vaikutus kyselylomakkeeseen

Yleensä kielitieteessä kieliasenne on varianttien ja kielenilmiöiden sosiaalista arvottamista (Vaattovaara 2009: 28). Niedzielski ja Preston (2000: 9) toteavat, ettei kieliasenne todellisuudessa ole asenne kielen ilmiötä kohtaan, vaan erilaisten uskomusten ja näkemysten joukko, joka kohdistuu kielenkäytön kautta tiettyyn ihmisjoukkoon ja assosioituu johonkin kielen piirteeseen. Tutkielmassa sovellan kieliasenteen määritelmiä kokonaisen tekstiasenteiden selvittämiseen.

Kielitieteeseen asenteen käsite tulee yhteiskuntatieteistä, ja asenneteorioita on kehitetty useita. Kiinnostus asenteiden tutkimukseen ulottuu 1900-luvun alkuun, jolloin

⁶ Arviointiin on osallistunut noin 7 800 yhdeksäsluokkalaista 65 kunnan 82 koulussa. Painopiste on ollut oppilaiden osaamisessa ja asenteissa peruskoulun päättövaiheessa, mutta tarkastelun kohteena on ollut myös koulutuksellinen tasa-arvo: maantieteelliset, koulujen ja luokkien väliset erot sekä oppilaiden sukupuolen ja kotitaustan yhteys heidän osaamiseensa ja oppimisasenteisiinsa.

on muotoiltu asennetutkimuksen klassiset perusteet sosiaalipsykologiassa, psykologiassa ja sosiologiassa⁷. Näissä asenne tarkoittaa valmiutta ja kokonaisvaltaista suhtautumista johonkin kohteeseen. Yhteiskuntatieteissä vaikuttaneen asennetutkijan Thurstonen (1967: 20) mukaan asenne on ihmisten tunteiden, taipumusten, ennakkoluulojen, aatteiden, pelkojen ja vakaumusten kokonaisuus, jonka kohteena voi olla mikä tahansa symboli, henkilö, fraasi, iskulause tai ajatus, joihin nähden ihmisten suhtautumistavat voivat poiketa toisistaan.

Kyselylomaketta laatiessani olen tarkastellut asenteen rakennetta, alkuperää ja funktioita. Rakenteellisesti asenne muodostuu 3 komponentista: evaluoivasta, kognitiivisesta ja konatiivisesta (Mielikäinen ja Palander 2002: 88)⁸. Näiden 3 komponentin pohjalta laadin kyselylomakkeeseen kolmenlaisia tehtäviä, joiden vastauksia analysoin tutkielmani luvuissa 4–6.

Evaluoiva eli tunteellinen osa käsittää ihmisten emootioita kieleen liittyvää esteettisyyttä ja mieluisuutta kohtaan. Kyselylomakkeessani testaan tällaista asenteellisuutta tehtävässä, jossa koehenkilön on määrä arvioida painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä (ks. kyselylomakkeen tehtävää 1) ja tehtävissä, jossa koehenkilö luonnehtii erilaisia tekstejä (ks. kyselylomakkeen tehtävää 2). Asenteen evaluoiva komponentti liittyy tutkielmassani lukuun 4, jossa käsittelen lukiolaisten ja ammattikoululaisten näkemyksiä painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä.

Kognitiivinen eli tiedollinen osa sen sijaan koskee ihmisten tietoa ja käsityksiä erilaisista kielimuodoista ja kielenpiirteistä. Tämä tarkoittaa kyselylomakkeessani tehtävää, jossa kysytään asiakielen tai puhekielen valintaa sähköisten ja painettujen tekstien kohdalla (ks. kyselylomakkeen tehtävää 3). Asenteen kognitiivinen komponentti tulee tarkasteluun tutkielmani luvussa 5, jossa käsitellään nimenomaan

⁷ Teoriat esittävät näkemyksiä asenteen kokonaisvaltaisuudesta, ja määritelmät vaihtelevat mentalistisista behavioristisiin ja konstruktivistisiin. Mentalistisen näkemyksen mukaan asenne tarkoittaa taipumusta suhtautua johonkin tietyllä tavalla, esimerkiksi myönteisesti tai kielteisesti. Behavioristisen näkemyksen mukaan asenne ilmenee ennen kaikkea ihmisten käyttäytymisestä (Agheysi ja Fishman 1970: 138, Deprez ja Persoons 1987: 125). Konstruktivistisesti asenteisiin suhtautuu diskurssitutkimus, jonka mukaan asenteet tuotetaan kielenkäytöllä, ja siksi ne ovat sosiaalista toimintaa (ks. esim. Kalaja 1996, Pälli 1999, Kalaja ja Hyrkstedt 2000).

⁸ Vaattovaara (2009: 28–29) käyttää näistä komponenteista nimityksiä tunteellinen tai affektiivinen, tiedollinen ja toiminnallinen komponentti.

lukiolaisten ja ammattikoululaisten näkemyksiä painettujen ja sähköisten tekstien kielestä.

Konatiivinen eli toiminnallinen osa liittyy puolestaan siihen, kuinka asenteet vaikuttavat kielenkäyttöön ja esimerkiksi tiettyjen tapojen tavoitteluun ja toisten karttamiseen tai tilanteiseen valintaan. Tätä testaan lomakkeessani pyytämällä lukiolaisia ja ammattikoululaisia merkitsemään, millaisia mielipiteitä koehenkilöillä on tekstiympäristön muutoksesta koulukontekstissa (ks. kyselylomakkeen tehtävää 4) (Agheyisi ja Fishman 1970: 138–40). Asenteen konatiivista osaa käsittelen tutkielman luvussa 6, josta käyvät ilmi vastaajien asenteet tekstitaitoja kohtaan.

Kielellisen asenteen alkuperä liittyy lapsen ja nuoren sosiaalistumiseen eri tahojen jäseneksi. Sosiaalistumisessa kielellä on keskeinen rooli, ja kielenkäytön mallit, arvot ja asenteet omaksutaan vanhemmilta ja suvulta, koulusta ja työympäristöstä, ystäväpiiristä sekä tiedotusvälineistä (Andersson 2001: 30). Asenteet eivät siis ole synnynnäisiä, vaan ne opitaan. Oppiminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Se, millaisia tekstejä lukiolaiset tai ammattikoululaiset sosiaalistuvat arvostamaan, liittyy yhteiskunnalliseen asemaan, statukseen tai valtaan eli siihen, millaiset tekstit ovat heidän maailmankuvastaan katsottuna tärkeimpiä.

Ihminen pyrkii hyötymään asenteista ja hahmottamaan niiden avulla ympäristöään: asenteet liittyvät nuoren minäkuvaan ja itsepuolustukseen (Deprez ja Persoons 1987: 128–130). Hyötyyn liittyvillä asenteilla pyritään välttämään rangaistuksia ja saavuttamaan palkintoja. Esimerkiksi koulukontekstissa asennoitumalla myönteisesti oppikirjoihin peruskoululainen saattaa päästä tavoittelemiinsa arvosanoihin. Koulutyötä haittaavat asenteet ja uskomukset taas ehkäisevät koulun tavoitteiden mukaista toimintaa ja menestystä osaamisen tasosta riippumatta (Hautamäki ym. 2013: 6).

Esimerkiksi Lappalaisen (2011: 74–76) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen myönteisesti asennoituvien nuorten oppimistuloksilla ja sillä, kuinka hyödylliseksi oppilaat oppiaineen kokevat, on yhteys keskenään. Lukioon ja ammatilliseen koulukseen suuntautuvien peruskouluikäisten nuorten asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua kohtaan eroavat toisistaan. Erot asenteissa ovat

suurimmillaan oppiaineen hyödyllisyyttä ja omaa osaamista koskevista väittämistä. Oppiaineeseen suhtautuvat myönteisesti erityisesti lukioon tähtäävät tytöt, ja sitä vastoin etenkin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat pojat eivät pidä oppiainetta kiinnostavana tai tarpeellisena loppuelämän tai jatko-opintojen kannalta (mts. 31)⁹.

2.3 Monimediaisen jälkiteollisen yhteiskunnan ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhde

Olen lähtenyt liikkeelle PISA-tutkimusten hiljalleen heikentyvistä tuloksista viimeisen 10 vuoden aikana. Nordenstreng ja Wiio (2012: 9) kirjottavat, että vielä 10 vuotta sitten saattoi vielä tehdä selvän eron yksityisen kohdeviestinnän ja julkisen joukkoviestinnän välillä, mutta nyt kuka tahansa voi seurata joukko- tai yleisöviestintää tai tuottaa sitä.

Tutkielmassa tekstiympäristö jaetaan painettuihin ja sähköisiin teksteihin. Nordenstrengin ja Wiion (2012: 13) mukaan viestintäjärjestelmä voidaan jakaa kesto- ja pikaviestintään, jolloin painetut tekstit kuuluvat kestoaviestintään ja sähköiset tekstit pikaviestintään. Tunnusomaista painetulle kestoaviestinnälle on pysyvä jälki ja sanoman välityksen suhteellinen hitaus, ja siihen kuuluvat tärkeimpinä lehdistö- ja kirjankustannustoiminta. Sähköiselle pikaviestinnälle on ominaista pikainen katoaminen ja välityksen suuri nopeus, ja se koostuu valtakunnallisesta ja alueellisesta radio- ja televisiotoiminnasta sekä internetin mediasivustoista.

Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008) ovat selvittäneet *Muuttuvat teksti ja mediamaiset* -tutkimushankkeessa yläkoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden ja heidän äidinkielen ja vieraiden kielten opettajiensa tekstiympäristöjä¹⁰. Tutkimusta esittelevässä *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* -

⁹ Ero lukioon tähtäävien tyttöjen ja ammatilliseen koulutukseen tähtäävien poikien asenteissa oli huomattavan suuri, ja tilanne on säilynyt samanlaisena aiemmissa vastaavissa arvioinneissa (Lappalainen 2004: 47–50, 2006: 36–37).

¹⁰ Tutkimushanke on käynnistynyt vuonna 2006, jolloin oppilaiden ja opettajien tekstikäytänteitä ja mediakäyttöä on kartoitettu aluksi laajalla kyselyllä. Tuolloin mukana oli 1720 oppilasta 102 suomenkielisestä koulusta sekä yhteensä 740 äidinkielen ja kirjallisuuden ja vieraiden kielten opettajaa.

teoksessa Luukka ym. (2008) toteavat, että teknologian jokapäiväisyys ja monitasoiset mediat ihmisten arjessa muuttavat ihmisten tapaa viestiä, opiskella, tehdä töitä ja viettää vapaa-aikaa, jolloin myös kieli ja kielenkäyttö muuttunevat. Myös Nordenstreng ja Wiio (mts. 27) arvelevat, että kenties mikään muu tekijä on vaikuttanut suomalaisten jokapäiväiseen elämään yhtä syvästi kuin nykyaikainen viestintä- ja tietotekniikka¹¹.

Viimeisen 10 vuoden aikana yhteiskunta on siirtynyt teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseksi yhteiskunnaksi. Kehityksen myötä tietoyhteiskunta on samaan aikaan muuttunut tietämysyhteiskunnaksi. Tietoyhteiskuntaa on edeltänyt sähköisen viestinnän nousu painetun viestinnän rinnalle, mitä Nordenstreng ja Starck pitävät (2002: 9) tiedonvälityksen neljäntenä vallankumouksena¹². Luukan ym. (2008: 232–233) mukaan teollisessa tietoyhteiskunnassa korostuu tiedon institutionaalinen luonne. Maailmaa luonnehtii selitettävyyden ja tietokäsittelyn pysyvyys, jolloin oppijan tehtävänä on omaksua ja hyväksyä valmis tieto sellaisenaan. Tuolloin teknologialla on ensisijaisesti välinearvo, tuotteet ovat materiaalisia ja yhteiskunnan tavoitteena on tuottaa kansalaisia, joilla on riittävä tieto ja taito käyttää teknologian välineitä.

Jälkiteollisessa tietämysyhteiskunnassa oppimisen luonne ja koulun rooli eroavat aiemmasta. Luukka ym. (2008: 22–24) mukaan tietorakenne muuttuu tuottaja-omistaja-suhteesta verkottuneeksi ja reaaliaikaiseksi tiedon tuottamiseksi. Tällöin tieto ei olisi enää yksilön omaisuutta ja valmista, vaan luonteeltaan yhteisesti rakennettua. Teknologialla ei Luukan ym. (mp.) mukaan ole enää pelkästään välinearvoa, vaan se saattaa vaikuttaa ihmisten toimintaan tekstien, kielen ja toisten ihmisten kanssa.

Jälkiteollisessa tietämysyhteiskunnassa mediamuotojen erityispiirteitä ovat Heinosen (2002: 169–173) mukaan multimediaisuus, hyperlinkitys, personointi, paikkariippumattomuus ja -herkkyys, laajentunut aikajänne, vuorovaikutteisuus ja

¹¹ Kuitenkin Suomi on mediamaisemaltaan kansainvälisesti katsottuna vahva sanomalehtimaa (Jyrkiäinen 2012: 67): verratessa sanomalehtien kokonaislevikkiä väestömäärään Suomi sijoittui vuonna 2009 maailmassa toiseksi. Sanomalehti on tavoittanut päivittäin 1990-luvulla lähes 90 % suomalaisista jättäen jälkeensä 80 % tasolla olleen radion ja 70 % tasolla olleen television, mutta 2000-luvun loppua kohti sanomalehden päivätavoittavuus on laskenut 75 % tasolle.

¹² Nordenstrengin ja Starckin (2002: 9–11) mukaan tiedonvälityksen historian merkittävimmät käännekohtat ovat 1) puhetaidon syntyminen, 2) piirros- ja kirjoitustaidon syntyminen ja 3) kirjapainotaito, josta alkoi joukkoviestinnän aikakausi. Tiedonvälityksen vallankumoukset eivät ole irrallisia tapahtumia, vaan ne voidaan sijoittaa kulttuurin ja yhteiskunnan kehityskuvaan.

maailmanlaajuisuus. Näihin liittyen teknologian digitalisoitumisen ja internetin nousun tärkeä ilmiö on medioiden uudenlainen yhdentyminen eli mediakonvergenssi (Matikainen 2012: 295). Uudet mediamuodot ovat synnyttäneet sosiaalisen median ilmiön; median ja internetin kehitysvaiheen, jossa sisällöntuotanto hajaantuu ja käyttäjät tuottavat yhä enemmän sisältöä (Matikainen mts. 297).

Yhteiskunnan toimintaympäristöjen muuttuva luonne vaikuttaa mahdollisesti siihen, että on yhä vaikeampi tietää ennalta, millaisia tietoja ja taitoja koululaiset tulevat elämässään tarvitsemaan. Samaan aikaan sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (esim. POPS 2004: 18–19) pitää nuoria yksilöinä, joiden maailmankuva syntyy erilaisista tietolähteistä hankituista näkemyksistä. Näkemysten oppimisen myötä yksilö kasvattaa jatkuvasti näkemyksellisyyttään, jolla tarkoitetaan jonkin asian syvällistä hallintaa ja osaamista, deklaratiivisen tiedon uudelleenmuokkausta ja soveltamista käytäntöön (Biggs 2003: 41–43). Näkemystä ei voi oppia opettelemalla sisältöjä ulkoa (Biggs 2003: 4), kuten esimerkiksi aiemmassa behavioristisessa oppimiskäsityksessä oli tapana.

Ongelmia saattaa syntyä, kun opettajien, oppikirjojen ja opetuksen suunnittelijoiden maailmankuva teksteistä ei täysin kohtaa sen maailmankuvan kanssa, jossa peruskoululaiset vapaa-aikanaan viihtyvät, eikä koulu tarjoa uutta tietoa niin merkityksellisellä tavalla kuin Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2004: 106–108) toivovat. Jäykästi muuttuvan koulumaailman on ehkä vaikea kilpailla koululaisten huomiosta internetin visuaalisten ja multimodaalisten virikkeiden rinnalla. Esimerkiksi Wijngaards ym. (2007) ja Oblinger ja Oblinger (2005) tuovat esiin nuorten kokemusmaailman ja koulun väliin kasvaneen kuilun sekä median käytössä että suhtautumisessa medioiden olemassaoloon. Prensky on lanseerannut vuonna 2001 raflaavan ja kritiikkiä osaksi saaneen käsitteen kuvaamaan tätä kuilua kutsumalla nuoria digitaalisiksi natiiveiksi ja heidän opettajiaan digitaalisiksi immigranteiksi.

Koululaisten näkemykset eivät myöskään ole homogeenisia, sillä tyypillisesti jälkiteollisessa tietämysyhteiskunnassa oppimisen ei katsota olevan on-off-tilanne, vaan liukuvaa jatkuvaa prosessointia koulussa ja vapaa-ajalla. Kenties näin ei ole ollut täysin ennenkään, mutta Luukka ym. (2008: 232–233) ovat sitä mieltä, että kun tieto ei ole tietämysyhteiskunnassa samalla tavalla pysyvää tai sidoksissa instituutioihin, on se vaikeampaa sijoittaa pelkän oppikirjan kansien väliin kuin aiemmin. Oppilaiden

asenteisiin saattaa vaikuttaa se, kuinka hyödyllisinä he pitävät koulun tarjoamia valmiuksia tietämysyhteiskunnassa toimimiseen.

2.4 Laaja tekstikäsite ja tekstitaidot koulukontekstissa

Pitkään teksti on tarkoittanut kielellistä painettua tuotetta. Kressin (2003: 1–2) mukaan perinteinen painettu teksti on tarkoitettu luettavaksi peräkkäisesti alusta loppuun, joten sitä hallitsee puheen tapaan yksiulotteinen ajan logiikka. Vielä 1970-luvulla kirjoitetun kielen normeja noudatettiin sekä kirjoitetuissa teksteissä että television ja radion puheessa (Mantila 1993: 20 ja Hurttu 1999: 64–65).

Tutkielmassa tekstillä tarkoitetaan tekstiä sen laajassa merkityksessä. Laaja tekstikäsite ottaa mukaan multimodaaliset sähköiset tekstit. Ne ovat kuin huoneistoja, joissa kukin voi kulkea haluamaansa reittiä: niillä ei ole yhtä oikeaa lineaarista lukutapaa, vaan niitä määrää tilan logiikka. Post-typografisen ja medioituneen kulttuurimme tekstit ovat monimuotoisia ja hyödyntävät kielellisten merkkijärjestelmän lisäksi muita semioottisia ilmaisumuotoja (Kress ja van Leeuwen 2001 ja Kress 2003).

Laaja tekstikäsite sallii erilaisia kielimuotoja. Nykyään puhekieltä on mahdollista käyttää säännöllisesti sellaisissa julkisissa tilanteissa, joissa aiemmin oli tapana vaatia yleiskieltä (Mantila 2002: 6 ja 2004: 322, 334–335 ja Hakulinen 2003:4). Tämän myötä termien ”yleiskieli”, ”kirjakieli” ja ”puhekieli” käyttö on nykyään jokseenkin epäselvää ja hankalaa. Sitä varten Koch ja Oesterreicher (1994: 588) ovat tarkastelleet erilaisten tekstien puhe- ja kirjoitustyyllisyyttä. Mediaalisesti kirjalliset ja suulliset tekstit voidaan jakaa konseptuaalisesti suullisiin ja kirjallisiin teksteihin. Esimerkiksi kännykällä kirjoitettu tekstiviesti on mediaalisesti kirjallinen teksti, mutta konseptuaalisesti suullinen, mikäli se kirjoitetaan puhekielellä. Rajat ovat häilyviä. Sähköisissä teksteissä kielenkäytön normeja näyttävät määrittelevän käyttäjämassojen tekemät valinnat, tekstien variaatio ja julkaisukontrollin puuttuminen, eikä suinkaan esimerkiksi koulujen kielioppi (Luutonen 2007: 225–226).

Myös Luukka ym. (2008: 19) kirjoittavat, että tekstien ja tilanteiden suhde on dialoginen: tekstien käyttö muokkaa ja rakentaa tilanteita ja sitä kautta yhteisöjen toimintaa. Tällainen tilanteita myötäilevä tekstikäytäntö muuttanee käsitystämme luku- ja kirjoitustaidosta. Luku- ja kirjoitustaito eivät välttämättä enää ole erillisiä kognitiivisia toimintoja, vaan tekstitaitojen kaksi eri puolta. Laajan tekstikäsitteen yhteydessä on puhuttava tulkitsemisesta ja tuottamisesta eli tekstikäytänteiden hallinnasta, jolloin kielitaito on taitoa toimia erilaisten tekstien kanssa monenlaisissa tilanteissa (mp.). Näin näkemys muuttuu yksilökeskeisestä sosiaaliseksi ja yhteisölliseksi. Tekstien kanssa toimiminen liittyy laajempien sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden hallintaan, ja nämä käytänteet puolestaan vaikuttavat siihen, millaisia tekstejä ja tekstitaitoja arvostetaan (Street 1984, Barton 1994, Barton & Hamilton 1998, Barton ym. 2000).

Koulukontekstissa tekstikäytänteiden laajeneminen ei ole ongelmatonta. Haaste on, että oppilaina on yhtäkkiä suuri joukko ihmisiä, joiden maailma on alusta asti multimedian täyttämä. Koululaiset ja opettajat saattavat joutua toimimaan koulukirjoittamisen todellisuudessa, jossa on hankalaa saada koululaiset motivoitumaan (Örnmark 2011: 40–41). Kupiainen ym. (2011: 85–86) kirjoittavat, että nyt koulu on vaarassa muuttua monelle oppilaalle ”vain kouluksi”, jossa kirjoittaminen tapahtuu pelkästään opettajaa tai arvosanaa ajatellen. Yleisesti oppilaiden käsitykset äidinkielen oppiaineen hyödyllisyydestä ovat muuttumassa kielteisimmiksi (Lappalainen 2011: 5–7).

Tutkielmani 2 koehenkilöryhmää eroavat toisistaan koulumenestykseltään, joten heidän tekstitaidoissaan on eroja. Esimerkiksi opetushallituksen vuonna 2010 tekemästä arvioinnista ilmenee, että lukioon suuntautuvien oppilaiden tietojen ja taitojen taso on työillä enimmältään hyvä ja pojilla tyydyttävä (Lappalainen 2011: 33–36). Ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien tyttöjen taso on puolestaan keskimäärin kohtalainen. Poikien lukutaito on keskimäärin kohtalaista ja kirjoitustaito heikkoa (mp.). Vertailu aiempiin vuosiin osoittaa, että 2000-luvun aikana kehityksen suunnassa tapahtuu muutos huonompaan: ammatilliseen koulutukseen suuntaavien poikien kirjoitustaidot osoittautuvat vuoden 2010 arvioinnissa keskimäärin heikommiksi kuin

vuosina 2001, 2003 ja 2005 tehdyissä arvioinneissa (Lappalainen 2000: 127, 2001: 106, 2004: 62, 2006: 49)¹³.

Synkimpien arvioiden mukaan osa multimodaalisten verkkosivujen maailmassa kasvaneista nuorista ei pian pysty kirjoittamaan samalla tavalla varioimatonta normikieltä kuin heidän vastaavassa iässä nuorisokirjallisuutta kuluttaneet vanhempansa ja isovanhempansa (Luutonen 2007: 219)¹⁴. Hyperlinkeistä toiseen hyppivä lukutapa on Luutosen (mts. 228) mukaan mahdollisesti johtamassa siihen, että ehkä kärsivällisyys lukea entisten sukupolvien tapaan pitkiä lineaarisia tekstejä heikentyy. Sähköiset tekstit erilaisine kielimuotoineen ja monine vivahteineen saattavat eräiden väitteiden mukaan muovata nuorten ajattelua niiden kirjallisuuden merkkiteosten sijasta, joihin aiemmat sukupolvet olivat tottuneet (Julin 2002: 7, Maamies 2002: 11–12 ja Hiidenmaa 2003 70–71, 261–265). Toisaalta voi olla myös niin, että lukuprosessi sinänsä pysyy samana, oli väline mikä tahansa, mutta nykyinen ei-lineaarisuuteen kannustava oppimiskäsitys vain ylipäättään vähentää lukemisen ja lukuharrastusten tarvetta.

¹³ Lappalainen (2011) on myös havainnut muutoksia koulumaailman lukuharrastuksessa. Jatko-opintoihin suuntaavien peruskoululaisten lukuharrastus perinteisessä mielessä näyttää vähentyneen verrattuna viiden vuoden takaiseen tasoon (Lappalainen 2006: 33): Vuoden 2005 arvioinnissa peruskoululaisista oppilaista tytöistä 17 % ja pojista 55 % oli sellaisia oppilaita, jotka eivät ilmoituksensa mukaan lukeneet kuukausittain vapaa-ajallaan yhtään kirjaa, ja vuonna 2010 tytöistä 30 % ja pojista 61 % ilmoitti tekevänsä samoin.

¹⁴ Siksi Luutonen (mp.) toteaaakin, ettei uusien viestintävälineiden ja kansainvälistymisen maailmassa kukaan suomen kielen kehityksestä kiinnostunut ole voinut välttää pohtimasta, millainen tulevaisuus kirjakielemme asemaa odottaa.

3. KYSELYTESTIN KÄYTTÖKELPOISUUS ASENNETUTKIMUKSESSA

Olen kerännyt lukiolaisten ja ammattilaisten näkemykset sähköisten ja painettujen tekstien tärkeydestä, kielestä ja vaikutuksesta nuorten luku- ja kirjoitustaitoon kyselytestin avulla. Tässä luvussa esittelen ensin kyselytestiä aineistonkeruumenetelmänä, sitten koehenkilöryhmäni luvussa 3.1 *Vastaajina 95 lukiolaista ja 95 ammattikoululaista* ja lopuksi käyttämäni kyselylomakkeen luvussa 3.2 *Kyselylomakkeen rakenne*.

Kyselytestit ovat kielentutkimuksessa suhteellisen uusi menetelmä. Käytännön toteutukset ovat olleet moninaisia, ja yleistymisen myötä myös tutkimusaiheiden kirjo on laajentunut. Tutkielmani kyselylomake perustuu muiden kyselytestitutkimusten tavoin oletukseen, jonka mukaan tutkittavasta asiasta on olemassa kollektiivista, yhteisöllistä tai intersubjektiivista tietoa (mm. Esa Itkonen 2003: 112). Vanhatalo (2005: 29–31) uskoo koko ihmislajin sosiaalisen elämän perustuvan laajasti ottaen olettamukselle kollektiivisesta minäkuvasta, ja täten uskon voivani kyselytestin vastauksia vertailemalla selvittää, kuinka kollektiivisia näkemyksiä koehenkilöryhmillä on painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä, tekstien kielestä sekä tekstien vaikutuksesta nuorten luku- ja kirjoitustaitoon.

Kyselytutkimuksen empiirinen luonne pohjautuu siihen, että vastaajien reaktioiden ajallis-paikallinen sijainti voidaan määritellä tarkoin ja reaktioista jää pysyvä kirjallinen jälki (Itkonen ja Pajunen 2010: 75). Kielitieteen menetelmät voidaan Itkonen ja Pajunen (2010) mukaan asettaa jatkumolle niiden keskinäisten edellytys-suhteiden perusteella. Kyselytesti edellyttää aina jonkinlaista ennakkokäsitystä, jotta kysymykset voi muotoilla tutkimusasetelman ja hypoteesien pohjalta.

Tutkielmassani kyselylomakkeen on tarkoitus olla viestintäväline, jolla pyrin täsmälliseen ajatustenvaihtoon lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastaajien kanssa. Tutkimusaineiston kerääminen kyselylomakkeella ei ole uutta, sillä erilaisia kyselylomakkeita on käytetty ja käytetään yhteiskunnassa laajasti väestön poliittisten

mielipiteiden mittauksesta terveydentilan tutkimuksiin. Suomessa myös kielentutkimuksessa on ollut kollektiivisen tiedon keräämiseen perustuvia hankkeita¹⁵, vaikkei kollektiivisuuden tai intersubjektiivisuuden käsitteitä ole erikseen korostettu (Vanhatalo 2005: 32–34).

Lomakkeen tehtävänannot ja esimerkit pyrin pitämään yksiselitteisinä ja tehtävät mahdollisimman neutraaleina, jotta ne eivät ohjaa koehenkilöitä esimerkiksi vastaamaan painettuja tekstejä vastaan. Erilaisilla tehtävätyypeillä pyrin ilmiön mahdollisimman monipuoliseen ja tasapuoliseen ymmärtämiseen. Kaikki ihmisiä koskeva tutkimus, kyselylomaketutkimus mukaan lukien, tulee tehdä ihmistä ja ihmisoikeuksia kunnioittaen. Sen vuoksi olen ennen aineistonkeruuta pyytänyt luvat kyselyille oppilaitosten johtajilta.

3.1 Vastaajina 95 lukiolaista ja 95 ammattikoululaista

Vertailen tutkielmassani 2 eritaustaisen koehenkilöryhmän kyselytestivastauksia. Aineisto koostuu 95 itäsuomalaisen lukiolaisen ja 95 itäsuomalaisen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan koehenkilön kyselytestivastauksista¹⁶. Ammatillisen koulutuksen valinneet opiskelijat ovat kaupan ja hallinnon sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoita. Olen kerännyt tutkielmani aineiston helmikuussa 2013 valvotussa luokkatilanteessa koehenkilöiden omissa oppilaitoksissa. Ennen varsinaista aineistonkeruuta olen teettänyt kyselylomakkeellani pilottikyselyn 15 korkeakouluopiskelijalla.

¹⁵ Esimerkiksi Suomen murteiden sanakirjan keruutalkoot 1900-luvulla olivat kollektiiviseen tietoon perustuvaa lomakekyselyä, Itkonen (1957) käytti suomen kielen astevaihtelusääntöjä 1950-luvulla tutkiessaan koehenkilöinänsä opiskelijoita, ja myöhemmin kyselytestimenetelmää ovat hyödyntäneet muun muassa Lehikoinen (1973) partisiippirakenteen predikatiivin päätteellisen ja päätteettömän muodon suhteesta, Räisänen (1978) kantasanojen ja johdosten suhdetta käsittelevässä tutkimuksessa, Leskinen (1991) onomatopoeettisten sanojen vertailua käsittelevässä tutkimuksessa ja Vanhatalo (2005) synonymian selvittämisessä.

¹⁶ Haluan kiittää oppilaitosten opettajia Kirsi Jaatista, Anu Haapalaista, Arja Repoa ja Virpi Kärkkäistä yhteistyöstä tutkimukseni edistymiseksi.

Tutkielmani 2 koehenkilöryhmää poikkeavat koulutusvalinnoiltaan: Ammatillisten tutkintojen tavoitteena on kouluttaa työelämään ammatillisen osaamisen taitavia työntekijöitä. Lukiokoulutus puolestaan on yleissivistävää ja valmistaa ylioppilastutkintoon¹⁷. Käytän 2 koehenkilöryhmästäni nimityksiä lukiolaiset ja ammattikoululaiset, ja vertailen heidän näkemyksiään tutkielmassani.

Alun perin kyselyyn vastasi 104 lukiolaista ja 95 ammattikoululaista, joten olen jättänyt analyysistä sattumanvaraisesti 9 lukiolaisten vastausta pois. Taulukossa 2 (ks. taulukkoa 2) esitän tutkielmani vastaajien sukupuolijakauman.

Vastaajien lukumäärä			
Lukiolaiset		Ammattikoululaiset	
Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
59 kpl	36 kpl	71 kpl	24 kpl
95 kpl		95 kpl	

Taulukko 2. 95 lukiolaisen ja 95 ammattikoululaisen kyselytestivastaajan sukupuolijakauma

Molemmissa ryhmissä tyttöjä on reilusti enemmän kuin poikia. 95 lukiolaisesta tyttöjä on 59 (62 %) ja poikia on 36 (38 %). 95 ammattikoululaisesta tyttöjä on 71 (75 %) ja poikia 24 (25 %). Tyttöjen suuri prosenttiosuus ammattikoululaisten ryhmässä johtunee koulutusaloista, joilla kyselytesti on teetätetty.

2 vastaajaryhmää ovat homogeenisia äidinkieleltään. Taulukkoon 3 (ks. taulukkoa 3) olen koonnut vastaajien äidinkielen taustatieto-osion vastausten perusteella.

¹⁷ Esimerkiksi peruskoulun 9. luokan päättäneitä oli vuonna 2012 yhteensä 61 100, ja heistä 50 prosenttia jatkoi opintoja lukiossa ja 41,5 prosenttia jatkoi opintoja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Loput 8,5 prosenttia ei jatkanut välittömästi tutkintotavoitteista opiskelua. He saattoivat kuitenkin jatkaa jossain tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, kuten peruskoulun lisäopetuksessa (kymppiluokalla) tai ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa (ammattistartissa). (Tilastokeskus 2014.)

Vastaajien äidinkieli		
	Lukiolaiset	Ammattikoululaiset
suomi	92 kpl	89kpl
ruotsi	1 kpl	0 kpl
venäjä	1 kpl	6 kpl
englanti	1 kpl	0 kpl
yhteensä	95 kpl	95 kpl

Taulukko 3. 95 lukiolaisen ja 95 ammattikoululaisen kyselytestivastaajan äidinkieli

Lukiolaisista 92 (97 %) merkitsee äidinkielekseen suomen, 1 (1 %) ruotsin, 1 (1 %) venäjän ja 1 (1 %) englannin. Ammattikoululaisista puolestaan 89 (94 %) ilmoittaa äidinkielekseen suomen ja 6 (6 %) venäjän. Olen päättänyt ottaa analyysissä huomioon myös muidenkin kuin äidinkielekseen suomen ilmoittaneiden vastaukset, sillä kyseessä ei ole kielitaitoa testaavaa tutkimus, vaan kielenkäyttöön liittyviä asenteita koskeva.

Lukiokoulutukseen kuuluu yhteensä 6 pakollista äidinkielen kurssia, ja se on ainoa pakollinen oppiaine ylioppilaskirjoituksissa. Ammatillisen koulutuksen tutkinnoissa äidinkielen opinnot sen sijaan kuuluvat ammattitaitoa täydentäviin tutkinnon osiin. Molemmissa ryhmissä koulu on instituutiona ja pedagogisena yhteisönä luomassa arvoja, ihanteita ja käytänteitä, jotka näkyvät opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa, toimintatavoissa sekä arviointi- ja palautekäytännöissä. Molempien ryhmien kohdalla koulu on tekstikäytänteiden kohtauspaikka, jonne oppilaat ja opettajat saapuvat omine kokemuksineen, arvostuksineen ja toimintatapoineen (Luukka ym. 2008: 231).

Vastaajaryhmät eroavat toisistaan koulumenestykseltään. Kyselylomakkeessa tiedustellaan vastaajien peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa ja äidinkielen arvosanaa. Taulukkoon 4 (ks. taulukkoa 4) on koottu tiedot lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastaajien koulumenestyksestä.

Vastaajien koulumenestys			
Lukiolaisten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	8,54	Ammattikoululaisten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	7,66
Lukiolaisten äidinkielen arvosana peruskoulun päättötodistuksessa	Yhteensä 95kpl	Ammattikoululaisten äidinkielen arvosana peruskoulun päättötodistuksessa	Yhteensä 95 kpl
	Vastaamatta 14 kpl		Vastaamatta 30 kpl
5	0 kpl	5	0 kpl
6	0 kpl	6	5 kpl
7	2kpl	7	15 kpl
8	27 kpl	8	29 kpl
9	40 kpl	9	15 kpl
10	12 kpl	10	1 kpl

Taulukko 4. 95 lukiolaisen ja 95 ammattikoululaisen kyselytestivastaajan koulumenestys

Huomionarvoista on, että lukiolaisista 14 (15 %) ja ammattikoululaisista jopa 30 (32 %) ei halua antaa tietoja peruskoulun päättötodistuksen keskiarvostaan tai äidinkielenarvosanastaan. Niiden 81 lukiolaisen, jotka keskiarvonsa ilmoittavat, yhteiskeskiarvo on 8,54¹⁸. Ammattikoululaisista 65 vastaajan peruskoulun päättötodistuksen yhteiskeskiarvo 7,66 eli lähes arvosanan alhaisempi kuin lukiolaisilla. Suurin osa lukiolaisista on saanut äidinkielen arvosanaksi hyvän tai paremman (arvosanan 8, 9 tai 10): erinomaisen arvosanan ilmoittaa saaneensa 12 lukiolaista, kiitettävän arvosanan jopa 40 lukiolaista ja hyvän arvosanan 27 lukiolaista. Vain 2 lukiolaisista kertoo arvosanakseen tyydyttävän, eikä välttäviä tai kohtalaisia arvosanoja ilmoita saaneensa yksikään. Ammattikoululaisten äidinkielen arvosanat sijoittuvat

¹⁸ Suomalaisissa peruskouluissa arvosteluasteikko on 4-10, jolloin arvosana 8 tarkoittaa hyvää osaamista. Arvosana 4 on hylätty, arvosana 5 välttävä, arvosana 6 kohtalainen, arvosana 7 tyydyttävä, arvosana 8 hyvä, arvosana 9 kiitettävä ja arvosana 10 erinomainen.

pääsiassa haitarille kiitettävästä tyydyttävään: kiitettävän arvosanan merkitsee saaneensa 15 ammattikoululaista, hyvän arvosanan 29 ammattikoululaista ja tyydyttävän arvosanan 15 ammattikoululaista. Vastaajista 5 kertoo saaneensa arvosanan kohtalainen ja 1 arvosanan erinomainen.

Tekstitottumuksista käy ilmi lukiolaisten ja ammattikoululaisten päivittäinen sähköisten ja paperisten tekstien kulutus. Taulukossa 5 (ks. taulukkoa 5) esitän, kuinka 95 lukiolaista ja 95 ammattikoululaista vastaajaa kertoo toimivansa asteikolla yli 5 *kertaa päivässä, 2-3 kertaa päivässä, kerran päivässä, 2-3 kertaa viikossa, noin kerran viikossa, noin kerran kuussa ja en juuri koskaan.*

Vastaajien tekstittotumukset														
KUINKA USEIN	YLI 5 KERTAA PÄIVÄSSÄ		2-3 KERTAA PÄIVÄSSÄ		KERRAN PÄIVÄSSÄ		2-3 KERTAA VIIKOSSA		NOIN KERRAN VIIKOSSA		NOIN KERRAN KUUSSA		EN JUURI KOSKAAN	
	Luk	Amk	Luk	Amk	Luk	Amk	Luk	Amk	Luk	Amk	Luk	Amk	Luk	Amk
	KUINKA MONTA VASTAAJAA 95 VASTAAJASTA VASTASI													
kirjoitan käsin paperille	35	29	37	25	16	26	4	14	3	1	-	-	-	-
kirjoitan tietokoneella	47	42	27	26	16	25	2	1	2	1	1	-	-	-
kirjoitan chatti- tai tekstiviestin	60	63	12	11	13	16	6	3	3	1	-	1	1	-
luen tieto- tai oppikirjaa	11	-	28	4	33	19	17	26	4	32	2	9	-	5
luen kaunokirjallisuutta	2	-	3	1	12	2	14	6	14	21	27	33	23	32
luen sanomalehteä	-	-	6	2	38	20	16	14	16	23	8	19	11	17
luen aikakauslehteä tai sarjakuvaa	-	-	2	1	27	16	27	19	20	19	12	22	7	18
luen uutisen verkossa	8	4	23	14	23	22	17	16	12	18	6	11	6	10
käyn kirjastossa	-	-	-	-	1	-	2	1	4	1	42	39	46	54
haen tietoa internetistä	12	9	27	21	26	23	21	20	7	13	2	6	-	3
haen tietoa kirjasta	1	1	6	2	14	10	18	9	16	16	20	28	20	29

Taulukko 5. 95 lukiolaisen ja 95 ammattikoululaisen kyselytestivastaajan tekstittotumukset

Taulukkoa tulkittaessa on muistettava, ettei osan tekstinkäyttötilanteiden luonteista kuulu niiden harvempi käyttö kuin esimerkiksi 5 kertaa viikossa. Taulukko paljastaa kuitenkin sähköisten tekstien olevan sekä lukiolaisten että ammattikoululaisten arkea. 90 (95 %) lukiolaista ja 93 (98 %) ammattikoululaisista kertoo kirjoittavansa tietokoneella kerran päivässä tai useammin (lukiolaisista 47 yli 5 kertaa päivässä, 27 2-3 kertaa päivässä ja 16 kerran päivässä ja ammattikoululaisista 42 yli 5 kertaa päivässä, 26 2-3 kertaa päivässä ja 25 kerran päivässä). Chatti- tai tekstiviestejä ilmoittaa lukiolaisista 85 (89 %) ja ammattikoululaisista 90 (95 %) kirjoittavansa kerran päivässä tai useammin.

Lukiolaiset ja ammattikoululaiset suosivat internetiä tiedonhaun lähteenä huomattavasti useammin kuin kirjoja. Lukiolaisista 65 (68 %) ja ammattikoululaisista 53 (56 %) hakee tietoa internetistä useammin kuin kerran päivässä, kun taas tietoa kirjoista hakee noin kerran viikossa tai harvemmin 56 (59 %) lukiolaista ja jopa 73 (77 %) ammattikoululaista. Myös verkossa uutisia lukee kerran päivässä tai useammin 54 (57 %) lukiolaista ja 40 (42 %) ammattikoululaista. Kirjastossa ilmoittaa käyvänsä noin kerran kuussa tai harvemmin 88 (93 %) lukiolaista ja 93 (98 %) ammattikoululaista.

Lukiolaiset ja ammattikoululaiset vastaajat eroavat tekstitottumuksiltaan siten, että lukiolaiset vaikuttavat lukevan ja kirjoittavan pääsääntöisesti enemmän. Esimerkiksi tieto- tai oppikirjoja lukiolaisista lukee kerran päivässä tai useammin 72 (76 %) lukiolaista (11 vastaajaa yli 5 kertaa päivässä, 28 vastaajaa 2-3 kertaa päivässä ja 33 vastaajaa kerran päivässä), kun taas ammattikoululaisista 23 (24 %) tekee vastaavaa (4 vastaajaa 2-3 kertaa päivässä ja 19 vastaajaa kerran päivässä). Lukiolaisista 45 (47 %) lukee kaunokirjallisuutta noin kerran viikossa tai useammin ja ammattikoululaisista näin tekee 30 (32 %). Sanomalehtiä puolestaan lukee 2-3 kertaa viikossa tai useammin 50 (53 %) lukiolaista ja 36 (38 %) ammattikoululaista.

3.2 Kyselylomakkeen rakenne

Kyselylomakkeessa on yhteensä 6 sivua ja 4 tehtävää, ja se koostuu 1) kansilehdestä, 2) tehtäväosiosta ja 3) taustatieto-osiosta. Lomakkeiden täyttämiseen koehenkilöt ovat käyttäneet aikaa 15–30 minuuttia. Kyselylomake on tutkielmani lopussa liitteenä (ks. liitettä 1). Kaikki testit on tehty valvotussa luokkatilanteessa koehenkilöiden omissa oppilaitoksissa, ja ennen vastaamista opiskelijoiden kanssa on käyty tehtävänannot läpi.

Ensimmäiseksi kansilehdessä kerron tekeväni tutkimusta suomen kielestä. Tutkielman aihetta ei paljasteta, jottei se vaikuta opiskelijoiden reaktioihin. Annan seuraavanlaiset ohjeet lomakkeen täyttämiseen:

- Täytä yksi sivu kerrallaan katsomatta seuraavaa sivua. Kun olet täyttänyt sivun, käännä sivua ja jätä täytetty sivu pöydälle. Älä tee täyttämäsi sivuun korjauksia.
- Vastaa kysymyksiin niin kuin itsestäsi tuntuu. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia.
- Vastausaikaa ei ole rajoitettu.

Kyselylomakkeen ulkoasu on suunniteltu huolella, sillä esteettisesti kaunis lomake ja korkealaatuinen ja suostutteleva lähestymistapa pienentävät vastaajakatoa. Kansilehti on tyyliältään selkeä, asiallinen ja ystävällinen. Jokaiseen lomakkeen sivun vasempaan yläkulmaan olen sijoittanut Tampereen yliopiston logon, jonka alla lukee *Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö*. Asiallisen tyylin tarkoitus on saada koehenkilöt vakuuttumaan tutkimuksen tärkeydestä ja kertomaan itsestään totuudenmukaisia tietoja.

Toiseksi olen asettanut tehtäväosion 5 tehtävää tässä luvussa myöhemmin perustelemaani järjestykseen. Kaikki tehtävätyypit ovat järjestyksessään seuraavat:

1. Pohdi seuraavien tekstivälineiden tärkeyttä elämässäsi asteikolla 1-5 - monivalintatehtävä
2. Kuvaile lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tekstivälineitä muutamalla sanalla - tuottotehtävä
3. Merkitse, kuinka paljon asiattyliä ja puhekieltä seuraavia tekstivälineitä käytettäessä mielestäsi kuuluu olla asteikolla 1-5 -monivalintatehtävä
4. Kerro mielipiteesi seuraaviin lukemista ja kirjoittamista käsitteleviin väittämiin - monivalintatehtävä

Kolmanneksi viimeisellä lomakkeen sivulla tiedustelen vastaajan perustietoja sekä luku- ja kirjoitustottumuksia. Aineisto on siirretty sähköiseen muotoon Excel-pohjaiseen tietokantaan analyysia varten.

Kyselylomakkeen ulkoasun lisäksi tehtävien esittämisjärjestyksellä on väliä. Lomakkeen rakenteessa on käytössä ”suppilojärjestys”, joka tarkoittaa kysymysten aloittamista yleisistä ja päätymistä erityisiin. Olen sijoittanut alkuun yleisellä tasolla liikkuvia tehtäviä ja vasta myöhemmin tiedustelen mielipiteitä tarkempiin väittämiin. Näin koehenkilöille selviää mahdollisimman myöhään, mistä tutkittavassa ilmiössä on kysymys¹⁹. Toisaalta lomakkeen viimeinen tehtävä 4 vaatii tuekseen edeltävien tehtävien kontekstin.

Kyselylomakkeeni tehtävät 1, 3 ja 4 ovat monivalintatehtäviä ja tehtävä 2 avoin tuottotehtävä. Avoin tehtävä on lomakkeessa toisena, jotta monivalintatehtävien vaihtoehdot eivät vaikuta liikaa vastaajien näkemyksiin. Monivalintatehtävien luokat eli vaihtoehdot on rajoitettu viiteen, mikä on hyvin tavallista monivalintakysymyksille. Esimerkiksi tehtävässä 1 (ks. tehtävää 1) *Pohdi seuraavien tekstivälineiden tärkeyttä elämässäsi asteikolla 1-5 -monivalintatehtävä* olen määrittänyt vaihtoehdot siten, että 1 = *ei yhtään tärkeä*, 2 = *vain vähän tärkeä*, 3 = *en osaa sanoa*, 4 = *melko tärkeä* ja 5 = *erittäin tärkeä*. Monivalintatehtävässä 4 olen pyrkinyt siihen, ettei vastaajalle tule sellaista oloa, että tietyt vastaukset ovat parempia kuin toiset²⁰.

¹⁹ Esimerkiksi tehtävän 4 on hyvä sijaita lomakkeen loppupuolella, jottei se ohjaa liikaa muihin tehtäviin vastaamista.

²⁰ Tehtävän 4 kohdalla olen sekoittanut vaihtoehdot niin, ettei sähköisiin teksteihin liittyvä puoli ala näyttää ”huonommalta” kuin painettuihin teksteihin liittyvä puoli.

4. VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETUISTA JA SÄHKÖISISTÄ TEKSTEISTÄ

Luku keskittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä ja kuinka he niitä luonnehtivat. Luvussa esittelen ja analysoin vastauksia kyselylomakkeen tehtäviin 1 ja 2. Luku keskittyy asenteen tunteelliseen osaan eli vastaajien emotionoihin painettujen ja sähköisten tekstien mieluisuutta kohtaan.

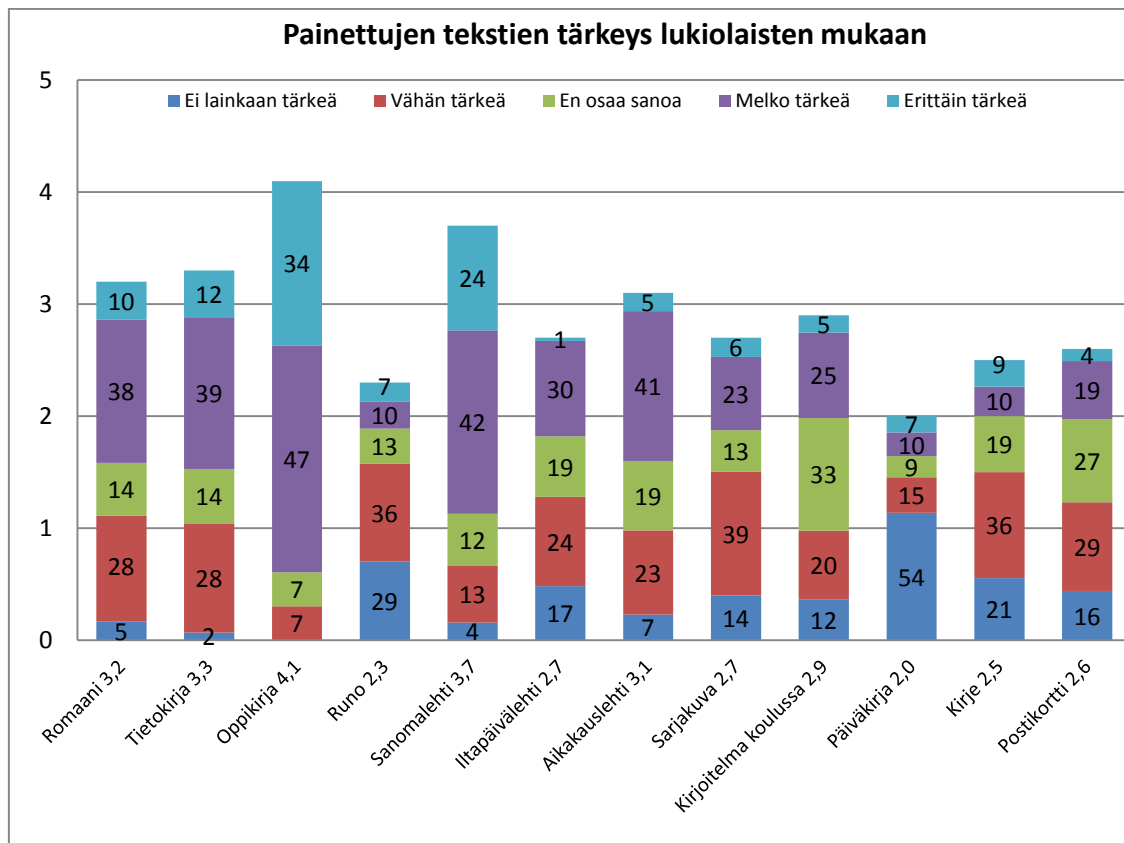
Alun perin olin varautunut hylkäämään vastauksia, jos koehenkilö olisi palauttanut epäasiallisesti täytetyn lomakkeen, mutta minun ei ole tarvinnut hylätä yhtään vastauspaperia. Alaluvussa 4.1. *Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeys* havainnollistan tehtävien tuloksia kuvien avulla ja alaluvussa 4.2. *Tekstien luonnehdintaa* vertailen vastaajien näkemyksiä suhteessa tehtävän 1 arviointeihin.

4.1 Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeys

Kyselylomakkeen tehtävässä 1 (ks. liitteen 1 tehtävää 1) testataan painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä lukiolaisten ja ammattikoululaisten elämässä. Koehenkilöt arvioivat erilaisten tekstien tärkeyttä elämässään asteikolla 1–5 siten, että 1 = *ei lainkaan tärkeä* ja 5 = *erittäin tärkeä*. Käsittelen ensin painetut tekstit molempien koehenkilöryhmien vastauksissa ja vertaan niitä sitten sähköisten tekstien vastaaviin lukuihin.

Kuvaan 1 (ks. kuvaa 1) on laskettu lukiolaisten arvioimista luvuista keskiarvot kunkin painetun tekstin alla. Palkin korkeus (0–5) kertoo, kuinka tärkeästä tekstistä vastaajien näkemysten mukaan kunkin tekstin kohdalla on kyse. Jokainen palkki esittää

myös erikseen vastausten jakautumisen 95 vastaajan kesken. Luvut palkeissa ovat vaihtoehtojen valintojen opiskelijoiden lukumäärä²¹.



Kuva 1. 95 lukiolaisen näkemykset painettujen tekstien tärkeydestä

Kuvaa 1 tarkastelemalla saadaan vastauksia tutkimuskysymykseen erilaisten tekstien tärkeydestä. Kuva osoittaa lukiolaisten kouluorientoituneisuuden: selkeästi tärkein teksti näyttää tulosten perusteella lukiolaisten mielestä olevan oppikirja (vastausten keskiarvo on 4,1, ja 34 lukiolaista (36 %) pitää sitä erittäin tärkeänä ja 47 (49 %) melko tärkeänä). Kirjoitelmaa koulussa ei pidetä yhtä tärkeänä (vastausten keskiarvo on 2,9), ja vastaukset jakautuvat selkeästi kolmii: 30 vastaajaa (32 %) pitää kirjoitelmaa erittäin tai melko tärkeänä, 33 (35 %) ei osaa sanoa ja 32 (34 %) pitää sitä vähän tai ei lainkaan tärkeänä. Muita tärkeitä tekstejä lukiolaisille ovat sanomalehti

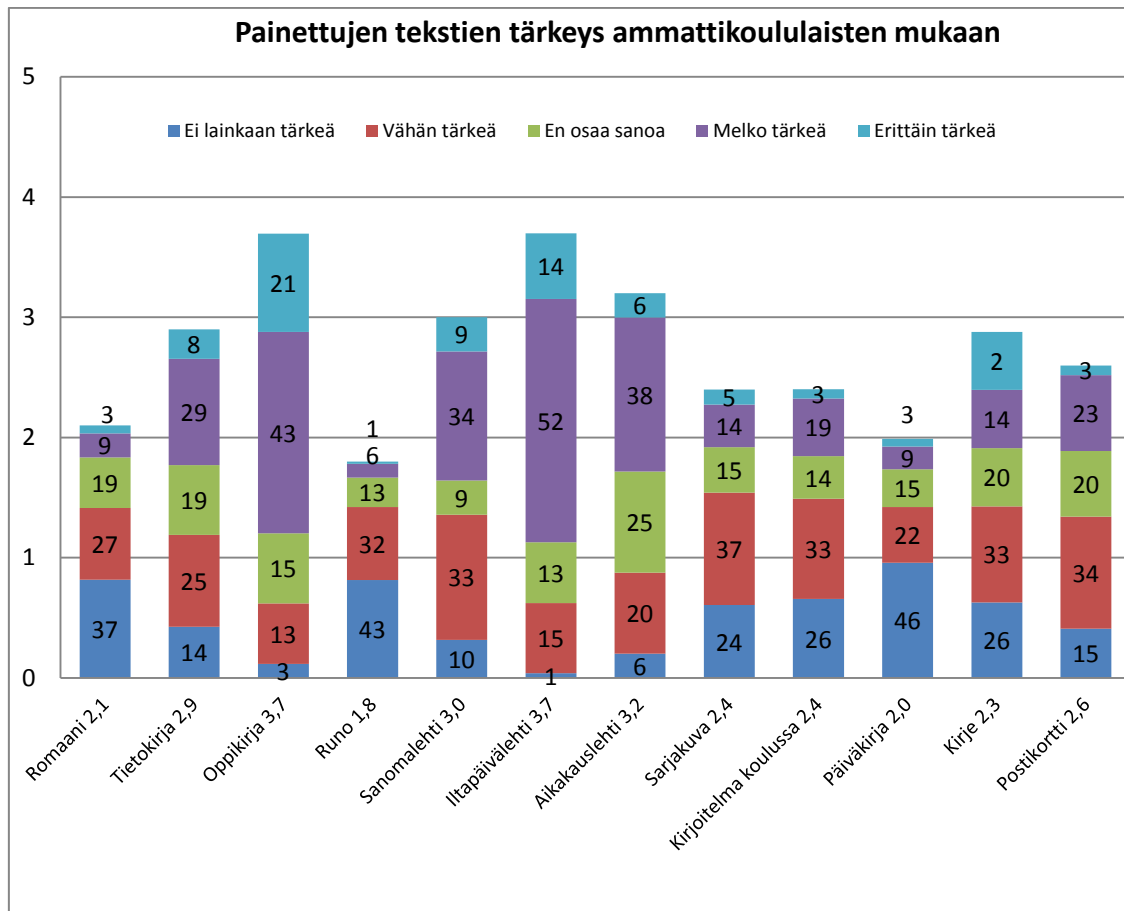
²¹ Näin jokaisesta palkista näkee, kuinka paljon tiettyä mielipidettä olleiden lukumäärä on 95 vastaajan kokonaismäärästä. Lukumäärä on prosentuaalisessa suhteessa jokaisen painetun tekstin tärkeyden keskiarvoon.

(vastausten keskiarvolla 3,7), tietokirja (vastausten keskiarvolla 3,3), romaani (vastausten keskiarvolla 3,2) ja aikakauslehti (vastausten keskiarvolla 3,1). Painetuista teksteistä lukiolaiset vaikuttavat arvostavan eniten perinteisesti asiallisiksi ja luotettavaa informaatiota sisältäviksi miellettyjä tekstejä.

Vähiten tärkeimmät tekstit lukiolaisten mukaan ovat päiväkirja (vastausten keskiarvo on 2,0 ja 54 vastaajista (57 %) ei pidä sitä lainkaan tärkeänä), runo (vastausten keskiarvo on 2,3 ja 65 vastaajaa (68 %) pitää sitä vähän tai ei lainkaan tärkeänä) ja kirje (vastausten keskiarvo on 2,5, ja vastaajista 57 (60 %) pitää sitä vähän tai ei lainkaan tärkeänä). Tarkastelussa on muistettava, ettei sama keskiarvo välttämättä kerro mielipiteiden yhtenevyydestä²². Sarjakuva ja iltapäivälehti (molemmat keskiarvolla 2,7) kuuluvat myös vähemmän tärkeiksi miellettyihin teksteihin, mutta jakavat vastaajien mielipiteitä (esimerkiksi iltapäivälehteä pitää vähän tai ei lainkaan tärkeänä 41 lukiolaista (43 %) ja melko tai erittäin tärkeänä 31 lukiolaista (33 %)). Myöskään postikortin (keskiarvo on 2,6) kohdalla vastaajat eivät ole yksimielisiä: vaikka 45 vastaajaa (47 %) pitää sitä vähän tai ei lainkaan tärkeänä, on 23 vastaajaa (24 %) sitä mieltä, että postikortti on melko tai erittäin tärkeä. Vähiten tärkeitä vaikuttavat lukiolaisten vastauksissa olevan perinteisesti vapaa-aikaan tai viihteellisyyteen liittyvät tekstit.

Lukiolaisiin verrattuna ammattikoululaisten vastaukset eroavat siten, että lähes kauttaaltaan lukiolaiset vaikuttavat pitävän painettuja tekstejä hieman tärkeämpinä kuin ammattikoululaiset. Kuva 2 (ks. kuvaa 2) esittää ammattikoululaisten merkitsemistä luvuista lasketut keskiarvot ja vastausten jakaantumisen 95 ammattikoululaisten vastaajan kesken.

²² Runsas määrä ääripäiden vastauksia (tärkeysarvoja 1 ja 5) voi antaa saman keskiarvon kuin vastauksien keskittyminen arvoihin 2, 3 tai 4.



Kuva 2. 95 ammattikoululaisen näkemykset painettujen tekstien tärkeydestä

Kuvasta 2 voi tulkitä, että selkeästi vähemmän tärkeitä painettuja tekstejä ammattikoululaisten mielestä ovat esimerkiksi sanomalehti keskiarvolla 3,0 (lukiolaisilla vastaava luku on 3,7) ja romaani keskiarvolla 2,1 (lukiolaisilla vastaava luku on 3,2). Esimerkiksi romaania ei lainkaan pidä lainkaan tai pitää vain vähän tärkeänä jopa 67 ammattikoululaisvastaajaa (71 %), kun lukiolaisista tätä mieltä on 33 vastaajaa (35 %). Molempien ryhmien taustalla lienee yleisesti kielteisiä asenteita lukemista kohtaan.

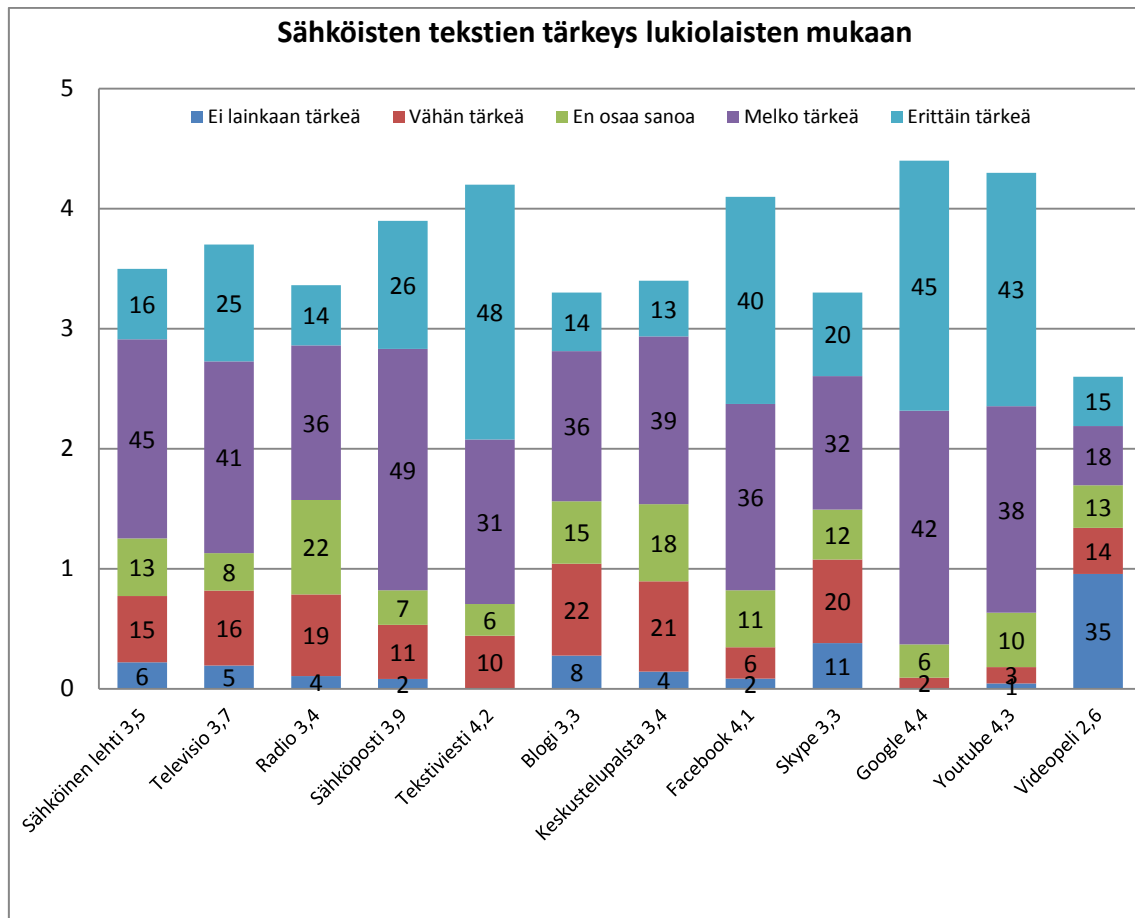
Ammattikoululaisten mielipiteet tärkeistä ja vähemmän tärkeistä painetuista teksteistä ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin lukiolaisilla. Tärkeitä painettuja tekstejä vastaajien mielestä ovat lukiolaisten tapaan oppikirja (keskiarvolla 3,7), aikakauslehti (keskiarvolla 3,2), sanomalehti (keskiarvolla 3,0) ja tietokirja (keskiarvolla 2,9) eli perinteisesti asialliset ja luotettavat tekstit. Yllättävä ero lukiolaisvastaajiin on

iltapäivälehti, joka ammattikoululaisten vastauksissa saa keskiarvon 3,7, kun lukiolaisten kohdalla keskiarvo on 2,7 (jopa 52 ammattikoululaisvastaajaa (55 %) pitää iltapäivälehteä melko tärkeänä ja 14 (15 %) erittäin tärkeänä).

Vähiten tärkeitä painettuja tekstejä ammattikoululaisten vastausten perusteella ovat tekstit, jotka liittyvät enemmän vapaa-aikaan tai ovat genreltään perinteisesti taiteellisimpia (esimerkiksi romaani keskiarvolla 2,1). Alhaisimmat keskiarvot saavat runo (keskiarvolla 1,8) päiväkirja (keskiarvolla 2,0), romaani (keskiarvolla 2,1) ja kirje (keskiarvolla 2,3). Näiden tekstien lukeminen ja kirjoittaminen liittyyneen jokseenkin enemmän vapaaehtoisuuteen tai harrastuneisuuteen kuin koulumaailman tekstit yleensä.

Kuitenkin ammattikoululaisten vastauksista nousevat esiin jokseenkin erilaiset näkemykset perinteisten koulun tekstien tärkeydestä. Vaikka oppikirjaa pidetään tärkeänä, saa se matalamman keskiarvon kuin lukiolaisilta (ammattikoululaisilla keskiarvo on 3,7, kun paljon lukevilla lukiolaisilla keskiarvo on 4,1). Ammattikoululaiset pitävät myös koulukirjoitelmia vähemmän tärkeänä kuin lukiolaiset (ammattikoululaisten keskiarvo on 2,4 ja lukiolaisilla vastaava on 2,9, ja 59 ammattikoululaisvastaajaa (62 %) ei pidä sitä lainkaan tai pitää vain vähän tärkeänä). Syynä eriäville arvostuksille saattavat olla koulutussuuntien erilaiset painotukset.

Sähköisten tekstien kohdalla molempien koehenkilöryhmien vastaukset ovat jokseenkin yhtenevät: sähköiset tekstit saavat pääasiassa reilusti korkeampia keskiarvoja kuin painetut tekstit. Tämä jatkaa samaa linjaa teoriaosuudessa esitettyjen ajatusten kanssa monimediaisesta tietämysyhteiskunnasta ja vastaavien tutkimusten tuloksista (ks. esim. Luukka ym. 2008). Kuva 3 (ks. kuvaa 3) esittää lukiolaisen vastaamista luvuista lasketut keskiarvot ja vaihtoehtojen jakautumisen 95 vastaajan kesken.



Kuva 3. 95 lukiolaisen näkemykset sähköisten tekstien tärkeydestä

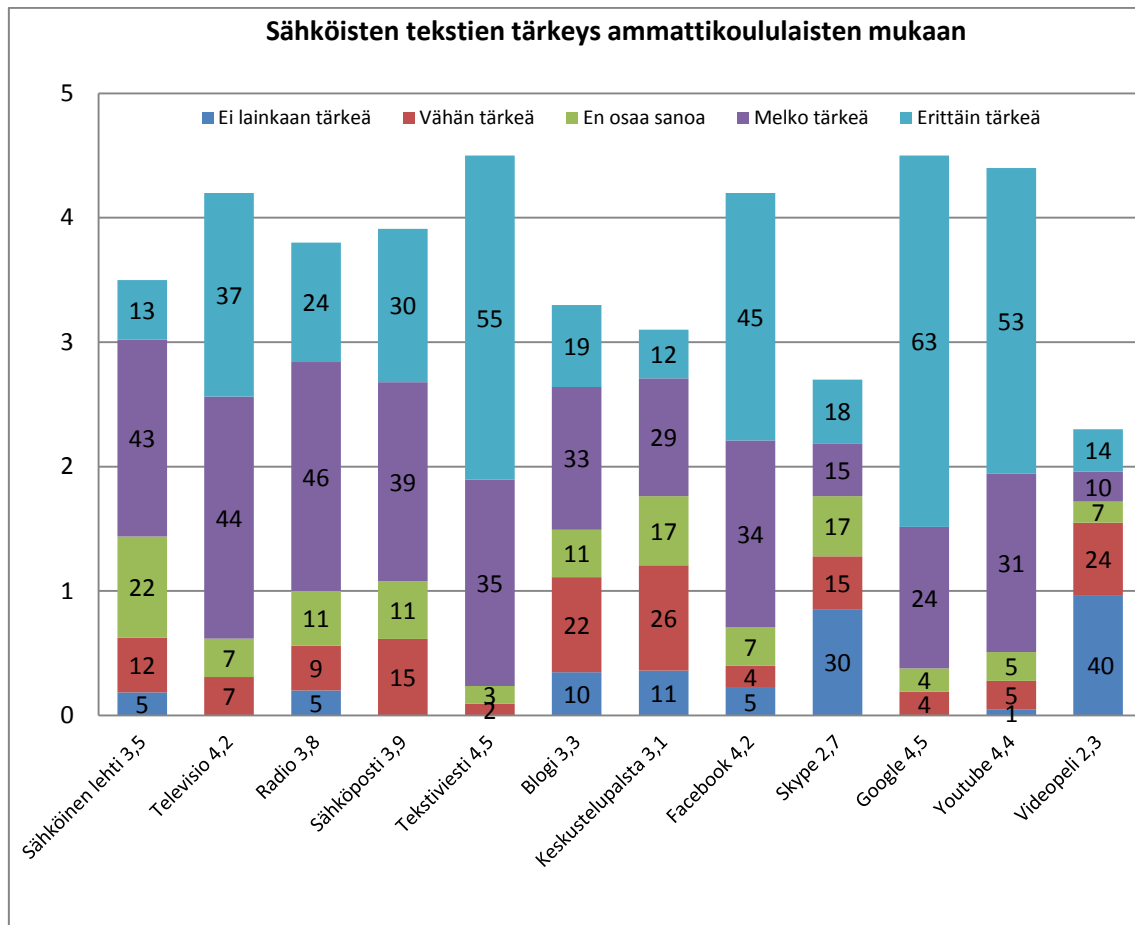
Kuvasta 3 näkee, että lukiolaiset merkitsevät muille sähköisille teksteille, paitsi videopelille (keskiarvolla 2,6), korkeamman keskiarvon kuin 3. Painetuista teksteistä ainoastaan oppikirja (keskiarvolla 4,1), sanomalehti (keskiarvolla 3,7), tietokirja (keskiarvolla 3,3), romaani (keskiarvolla 3,2) ja aikakauslehti (keskiarvolla 3,1) yltyvät samaan. Yllättävää tai kenties tekstiympäristön muutosta tukevaa on havaita, että esimerkiksi sähköposti (keskiarvolla 3,9) ja televisio (keskiarvolla 3,7) ovat yhtä tärkeitä tai tärkeämpiä lukiolaisten mielestä kuin painettujen tekstien tietokirja, romaani tai sanomalehti.

Lukiolaisten mielestä tärkeimmät sähköiset tekstit ovat internetsovellukset Google (vastausten keskiarvo on 4,4, ja 45 lukiolaista (43 %) pitää sitä erittäin tärkeänä ja 42 (44 %) melko tärkeänä), Youtube (vastausten keskiarvo on 4,3, ja 43 (45 %) pitää sitä erittäin tärkeänä ja 38 (40 %) melko tärkeänä) sekä Facebook (vastausten keskiarvo on

4,1, ja 40 (42 %) pitää sitä erittäin tärkeänä ja 36 (38 %) melko tärkeänä). Myös tekstiviesti on lukiolaisille tärkeä: se saa keskiarvon 4,2 (79 vastaajan (83 %) mielestä tekstiviesti on joko erittäin tärkeä tai melko tärkeä). Edellä mainitut liittynevät vahvasti lukiolaisten vapaa-aikaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Kaiken kaikkiaan sähköisten tekstien kohdalla lukiolaiset ovat painettuja tekstejä yksimielisimpiä. Eniten hajontaa mielipiteissä on radion (keskiarvo 3,4) blogin (keskiarvo 3,3), keskustelupalstan (keskiarvo 3,4) ja videopelin (keskiarvo 2,6) kohdalla. Esimerkiksi blogia piti erittäin tärkeänä tai melko tärkeänä 50 lukiolaista (53 %) ja samaan aikaan ei pitänyt lainkaan tai piti vähän tärkeänä 30 lukiolaista (32 %). Näiden sähköisten tekstien kohdalla on kenties kyse siitä, kuinka paljon ne liittyvät nuorten harrastuksiin.

Myös ammattikoululaisten vastauksissa tärkeimmiksi teksteiksi nousevat lukiolaisten tapaan tekstiviesti (keskiarvolla 4,5), Facebook (keskiarvolla 4,2), Google (keskiarvolla 4,5) ja Youtube (keskiarvolla 4,4). Kuva 4 (ks. kuvaa 4) esittää ammattikoululaisten vastausten perusteella lasketut keskiarvot ja vastausten jakautumisen kunkin sähköisen tekstin kohdalla.



Kuva 4. 95 ammattikoululaisen näkemykset sähköisten tekstien tärkeydestä

Lukiolaisista poiketen ammattikoululaiset pitävät tärkeämpänä myös televisiota (vastausten keskiarvo on 4,2, ja 37 vastaajan (39 %) mielestä televisio on erittäin tärkeä ja 44:n (46 %) mielestä melko tärkeä. Ammattikoululaiset pitävät lukiolaisia hieman tärkeämpänä myös radiota, sillä vastausten keskiarvo on 3,8, kun lukiolaisilla vastaava luku on 3,4 (ammattikoululaisista 70 (74 %) on merkinnyt radion erittäin tai melko tärkeäksi).

Huomionarvoista kuvia 3 ja 4 (ks. kuvia 3 ja 4) tulkittaessa on, että ammattikoululaiset pitävät sähköisiä tekstejä kauttaaltaan hieman tärkeämpinä kuin lukiolaiset. Ainoastaan keskustelupalsta (keskiarvo lukiolaisilla 4,3 ja ammattikoululaisilla 3,1), Skype (keskiarvo lukiolaisilla 3,3 ja ammattikoululaisilla 2,7) ja videopeli (keskiarvo lukiolaisilla 2,6 ja ammattikoululaisilla 2,3) saavat lukiolaisilta korkeampia tuloksia. Painettujen tekstien kohdalla päinvastaisesti lukiolaisen mielestä

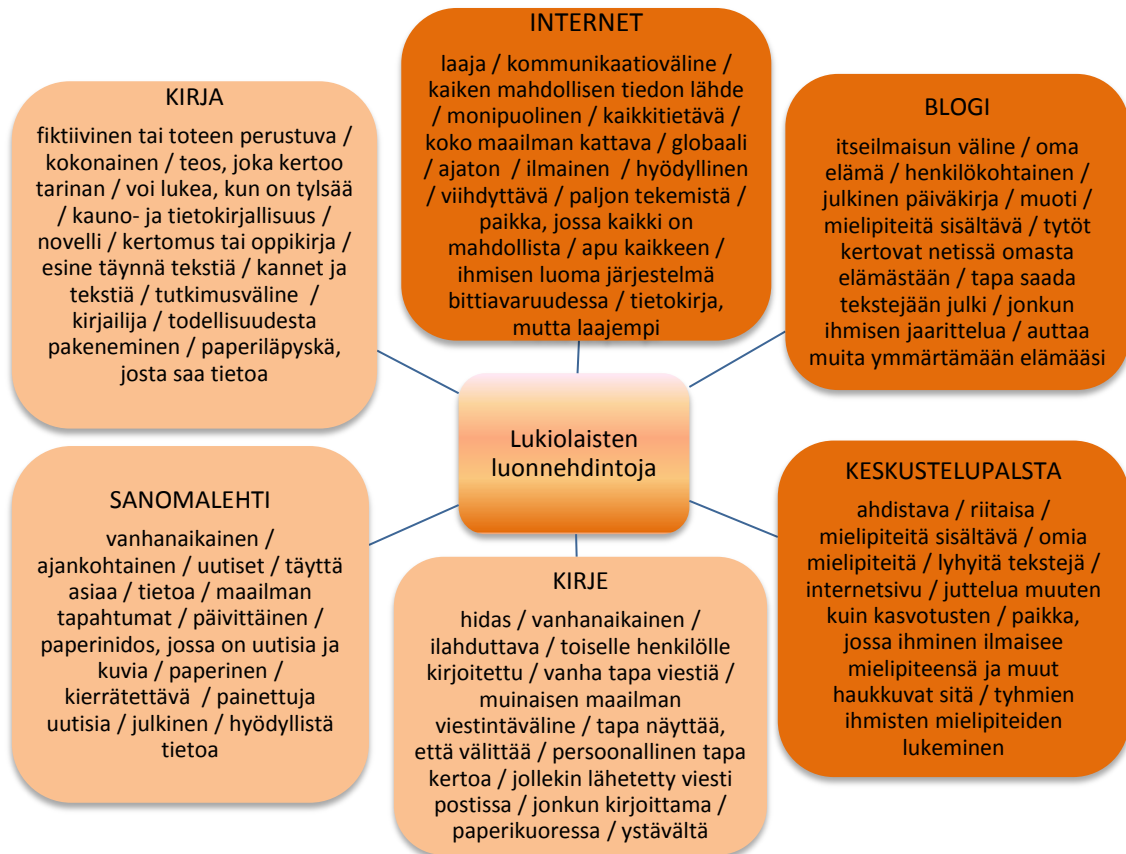
tekstit ovat pääsääntöisesti tärkeämpiä. Kahden eritaustaisen koehenkilöryhmän asenteissa painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan on siis eroja.

4.2 Painettujen ja sähköisten tekstien luonnehdintaa

Kyselylomakkeen tehtävässä 2 (ks. liitteen 1 tehtävää 2) vastaajia pyydetään kuvailemaan muutamia tutkielman kannalta kiinnostavia asioita henkilölle, jolle nykyinen yhteiskuntamme on vieras. Tehtävänä on kirjoittaa tekstien yhteyteen muutama kuvaileva sana, joka koehenkilön mielestä selventää tekstin käyttöä. Painetuista teksteistä tehtävässä mukana ovat kirja, sanomalehti ja kirje ja sähköisistä teksteistä internet, blogi ja keskustelupalsta.

Tehtävän 2 tarkoituksena on näyttää, millaisia asenteita vastaajien luonnehdinnoista kumpuaa. Pääsääntöisesti lukiolaisten ja ammattikoululaisten kuvaukset ovat hyvin yhteneviä. Molemmat koehenkilöryhmät vastaavat asiallisesti ja suhteellisen neutraalisti, eikä ylitiökielteisiä kommentteja esiinny. Kuvailtaviin asioihin liitetään kuitenkin kiinnostavia asenteista kieliviä affekteja. Lukiolaiset vastaajat kuvailevat asioita hieman monimutkaisemmin, pohdiskelevat ja kirjoittavat enemmän kuin ammattikoululaiset vastaajat. Osa lukiolaisten luonnehdinnoista on jopa runollisia.

Vastauksista nousevat esiin samat asiat hieman eri sanoin ilmaistuna. Kuva 5 (ks. kuvaa 5) esittää yhteen vedettynä esimerkkejä lukiolaisten vastauksissa esiin nousseista luonnehdinnoista.



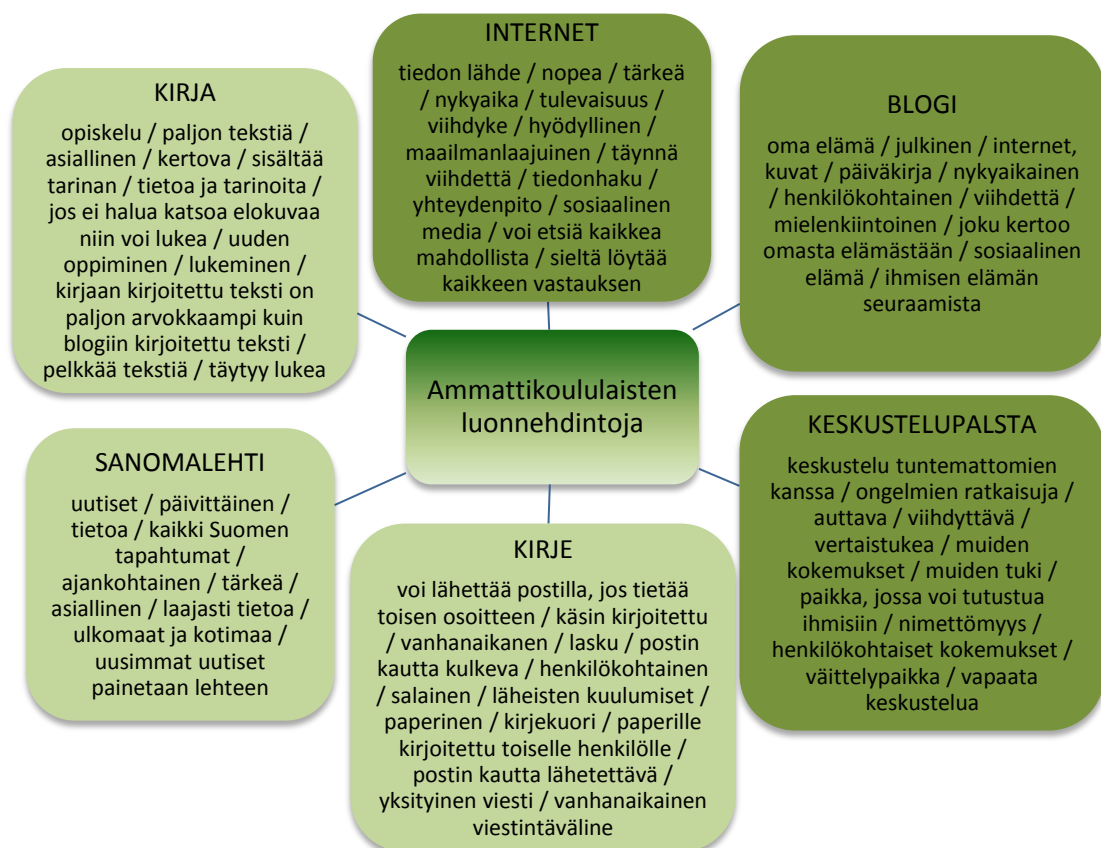
Kuva 5. Esimerkkejä lukiolaistavastauksien luonnehdinnoista painetuista ja sähköisistä teksteistä

Vastaukset ovat linjassa lukuun 3.1. kerättyjen taustatietojen kanssa vastaajien luku- ja kirjoitustottumuksista ja edellisessä luvussa 4.1. ilmenneiden asenteiden kanssa. Esimerkiksi paljon käytettyä ja tärkeänä pidettyä sähköistä internetiä luonnehditaan ”*kaiken mahdollisen tiedon lähteeksi*” ja ”*paikaksi, jossa kaikki on mahdollista*”. Toisaalta taas matalampia keskiarvoja edellisessä luvussa saaneet ja vähemmän tärkeinä pidetyt painetut tekstit (kirja, sanomalehti ja kirje) on kaikki kuvailtu ”*vanhanaikaisiksi*”.

Kuvassa 5 esitetyt luonnehdinnat ovat vain esimerkkejä useimmissa kyselylomakkeissa esiin nousseista teemoista, joten niitä ei pidä yleistää kaikkien lukiolaisten mielipiteiksi. Vastauksista on kuitenkin nähtävissä niitä trendejä, joita tekstikäsitteen laajentuminen tuottaa kattamaan myös multimodaalisia sähköisiä tekstejä tuottaa. Vastausten perusteella testien ja tilanteiden suhde voidaan nähdä dialogisena, ja

tällöin käsityksemme luku- ja kirjoitustaidosta muuttuu (Luukka ym. 2008: 19). Vastaajat luonnehtivatkin usein tekstiä kuvaillessaan sekä tekstille ominaista tyyliä eli tekstin muotoa että viestintävälinettä tai -tilannetta eli tekstin merkitystä. Esimerkiksi kirje on ”jonkun paperille kirjoittama” ja ”paperikuoressa kulkeva”, ”hidas” ja ”vanhanaikainen”, mutta se on ”persoonallinen” ja ”tapa näyttää, että välittää”. Keskustelupalsta puolestaan on ”lyhyitä tekstejä” ja ”mielipiteitä sisältävä” ”internetsivu”, jossa ”jutellaan muuten kuin kasvotusten”, ja jonka tunnelma saattaa olla ”riitaisa” tai ”ahdistava”.

Sisällöllisesti ammattikoululaisten vastaajien luonnehdinnat eivät eroa kovin paljoa lukiolaisten vastauksista. Esitän kuvassa 6 (ks. kuvaa 6) esimerkkejä ammattikoululaisten vastauksissa esiin nousseista piirteistä.



Kuva 6. Esimerkkejä ammattikoululaistavastaajien luonnehdinnoista painetuista ja sähköisistä teksteistä

Jälleen vastaukset ovat samansuuntaisia verrattuna luvun 4.1. vastauksiin painettujen ja sähköisten tärkeydestä ja luvun 3.1. luku- ja kirjoitustottumuksista. Esimerkiksi painetuista teksteistä sekä lukiolaiset että ammattikoululaiset pitivät selkeästi tärkeimpinä oppikirjaa tehtävän 1 vastausten perusteella. Koulukeskeisyys tulee esille myös luonnehdittaessa kirjaa: Lukiolaiset mainitsevat esimerkiksi sanat ”*oppikirja*”, ”*tutkimusväline*” ja ”*tieto*” sekä joukon lukiokursseilla opetettavia kirjallisuuden termejä. Ammattikoululaisten vastauksista esimerkkejä ovat sanat ”*opiskelu*”, ”*uuden oppiminen*” ja ”*täytyy lukea*”.

Molempien koehenkilöryhmien luonnehdinnat havainnollistavat sitä sähköisen viestinnän nousun aikaansaamaa tietoyhteiskunnan muutosta tietämysyhteiskunnaksi, jota Nordenstreng ja Starck (2002: 9) pitävät tiedonvälityksen neljäntenä vallankumouksena. Internetin kaikkivoipuus vastaajien kuvailuissa on vankkaa. Ammattikoululaiset kuvailevat internetiä sanoilla ”*nykyaika*”, ”*tulevaisuus*”, ”*viihdyke*”, ”*yhteydenpito*”, ”*tiedonhaku*” ja ”*sieltä löytää kaikkeen vastauksen*”. Toisaalta taas painetuista teksteistä molemmat koehenkilöryhmät tuovat esimerkiksi kirjeen yhteydessä esiin ”*läheisille kuulumisten lähettämisen*” ja ”*välittämisen*” ja ”*ystävät*” sekä sanomalehden yhteydessä ”*asiallisuuden*” ja ”*hyödyllisen tiedon*”.

Jälkiteollisen tietämysyhteiskunnan mediamuotojen erityispiirteiden voidaan katsoa olevan näkyvillä sekä lukiolaisten että ammattikoululaisten vastauksissa. Esimerkiksi Heinosen (2002: 169–173) listaamista piirteistä koehenkilöiden vastauksista löytyy vastineet vuorovaikutteisudelle (”*kommunikaatiöväline*”), hyperlinkitykselle (”*tietokirja, mutta laajempi*”), laajentuneelle aikajänteelle (”*ajaton*”), maailmanlaajuisuudelle (”*globaali*”) ja multimediaisuudelle (”*täynnä viihdettä*” ja ”*monipuolinen*”). Sähköisten tekstien luonnehdinnat näyttävät koehenkilöryhmien vastauksissa painottuvan vapaa-aikaan (esimerkiksi blogiin liitetään ”*sosiaalinen elämä*” ja keskustelupalstaan ”*viihdyttävyyys*”) siinä, missä painetuilla teksteillä on vakavampi, totuuden kertomiseen tai opiskeluun liittyvä rooli (esimerkiksi sanomalehden yhteydessä mainitaan ”*kaikki Suomen tapahtumat*”). Tämä tietysti osittain selittyy sillä, ettei sähköisten tekstien joukossa ole selkeästi kouluun liittyviä esimerkkejä. Samalla vastaajat kuvailevat asioita toisiinsa verraten: blogi on ”*päiväkirja internetissä*” ja ”*kirjaan kirjoitettu teksti on arvokkaampi kuin blogiin kirjoitettu teksti*”.

5. VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETTUIJEN JA SÄHKÖISTEN TEKSTIEN KIELESTÄ

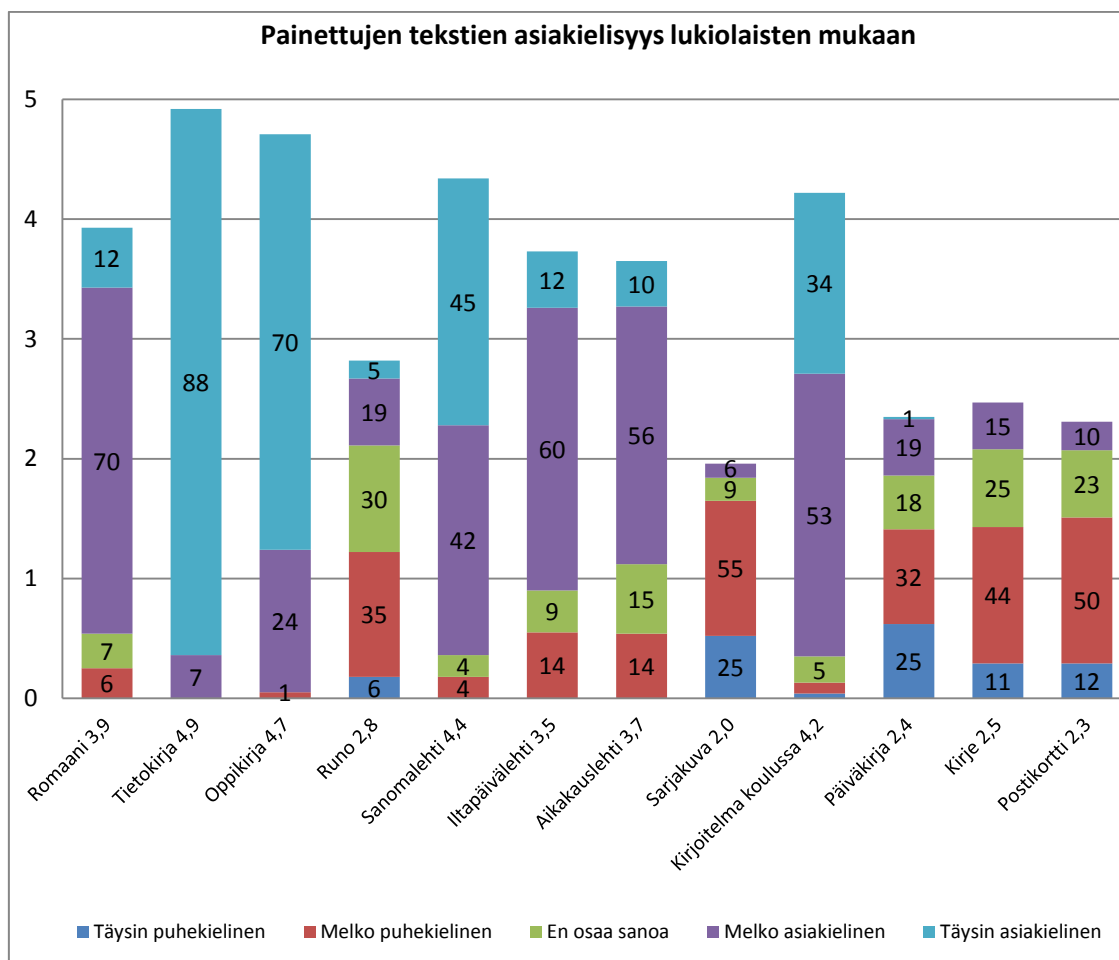
Luvussa keskityn toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaista kieltä lukiolaiset ja ammattikoululaiset liittävät painettuihin ja sähköisiin teksteihin. Esittelen ja analysoin vastauksia kyselylomakkeen tehtävään 3 (ks. liitteen 1 tehtävää 3). Luku liittyy asenteen tiedolliseen osaan eli siihen, millaista tietoa ja millaisia käsityksiä koehenkilöillä on erilaisista kielimuodoista ja kielenpiirteistä.

Alaluvussa 5.1. *Painettujen ja sähköisten tekstien asiakielisyyys ja puhekielisyyys* havainnollistan tehtävien tuloksia kuvien avulla. Alaluvussa 5.1. *Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyden ja asiakielisyyden suhde* vertaan vastaajien näkemyksiä asia- ja puhekielisistä teksteistä suhteissa luvun 4. tärkeisiin teksteihin.

5.1 Painettujen ja sähköisten tekstien asiakielisyyys ja puhekielisyyys

Kyselylomakkeen tehtävässä 3 (ks. liitteen 1 tehtävää 3) testataan painettujen ja sähköisten tekstien asia- ja puhekielisyyttä koehenkilön mielikuvien mukaan. Koehenkilöt arvioivat erilaisten tekstien asiakielisyyttä ja puhekielisyyttä asteikolla 1–5 siten, että 1 = *täysin puhekielinen* ja 5 = *täysin asiakielinen*. Esittelen ensin painetut tekstit molempien koehenkilöryhmien vastauksissa ja vertaan niitä sitten lukuihin, joita sähköiset tekstit vastausten perusteella saavat.

Kuva 7 (ks. kuvaa 7) esittää lukiolaisten arvioimista luvuista lasketut keskiarvot kunkin painetun tekstin alla. Palkin korkeus (0–5) kertoo, kuinka asiakielisestä tekstistä lukiolaisten näkemysten mukaan kyselystin perusteella on kyse. Jokainen palkki näyttää myös erikseen vastausten jakautumisen 95 vastaajan kesken ja vaihtoehdon valinneiden opiskelijoiden lukumäärän.



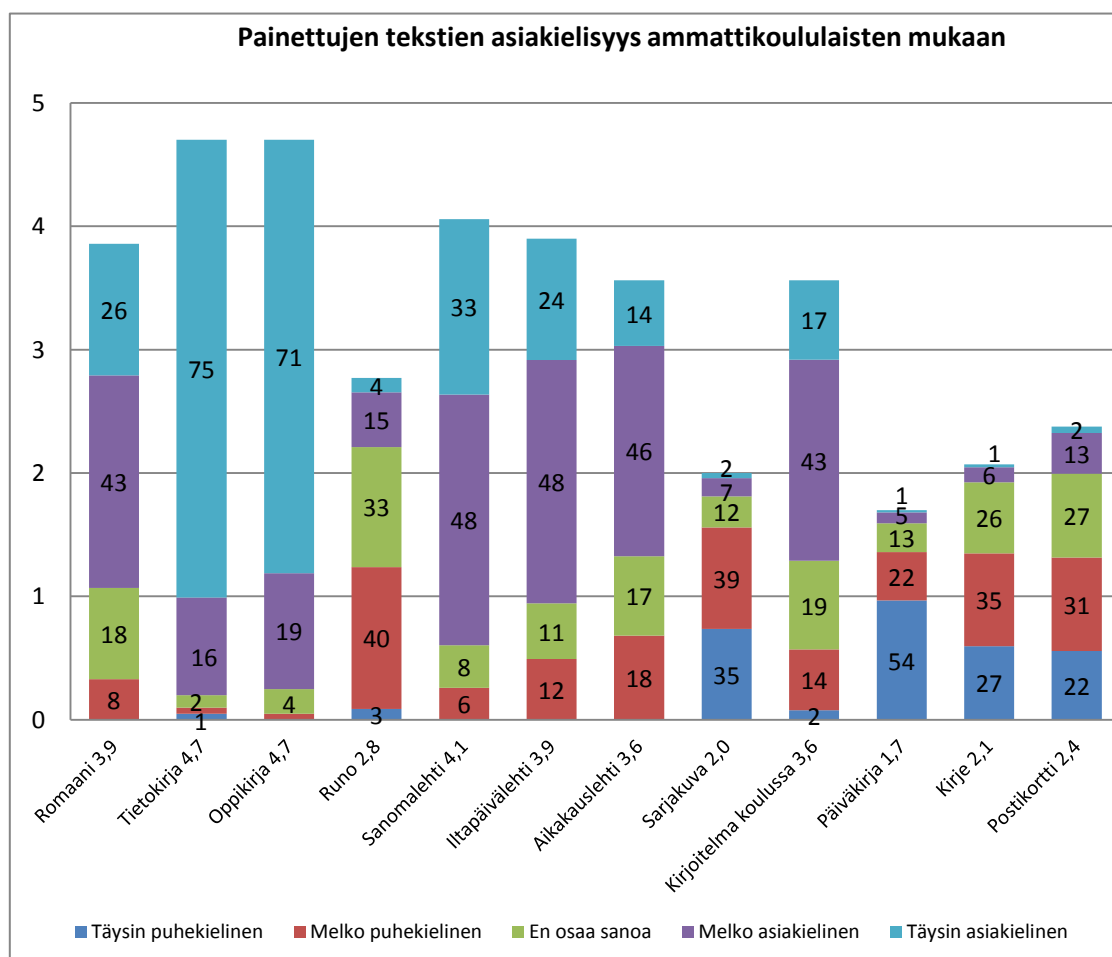
Kuva 7. 95 lukiolaisen näkemykset painettujen tekstien asiakielisyydestä

Kuvasta 7 näkee, että lukiolaisten mielestä kaikkein asiakielisimpiä tekstejä ovat tietokirja (keskiarvo on 4,9, ja jopa 88 lukiolaista (93 %) pitää sitä täysin asiakielisenä) ja oppikirja (keskiarvo on 4,7, ja 70 vastaajan (74 %) mielestä se on täysin asiakielinen). Täysin tai melko asiakielisinä pidetään myös sanomalehteä (keskiarvolla 4,4) ja kirjoitelmaa koulussa (keskiarvolla 4,2).

Lukiolaiset ovat vastausten perusteella sängen yksimielisiä painettujen tekstien asia- ja puhekielisyydestä: vastaukset jakautuvat huomattavasti useammin jompaankumpaan ääripäähän kuin tekstien tärkeyttä arvioitaessa kyselylomakkeen tehtävässä 1. Esimerkiksi romaania (keskiarvolla 3,9) pitää melko asiakielisenä jopa 70 (74 %) lukiolaista. Myös sanomalehden, iltapäivälehden, aikakauslehden ja koulukirjoitelman asiakielisyydestä lukiolaiset ovat samaa mieltä.

Melko yksimielisiä lukiolaiset ovat myös sarjakuvan (keskiarvo 2,0), päiväkirjan (keskiarvo 2,4), kirjeen (keskiarvo 2,5) ja postikortin (keskiarvo 2,3) puhekielisyydestä (esimerkiksi sarjakuvaa pitää melko puhekielisenä 55 lukiolaista (58 %) ja täysin puhekielisenä 25 (26 %)). Eniten mielipiteet hajoavat runon (keskiarvo 2,8) kohdalla, joka 41 lukiolaisen (43 %) mielestä on melko tai täysin puhekielinen, 30 (32 %) ei osaa sanoa ja 24:n (25 %) mielestä se on melko tai täysin asiakielinen.

Ammattikoululaisten kyselytestivastaukset painettujen tekstien asia- ja puhekielisyydestä ovat samansuuntaiset lukiolaisten vastaajien kanssa. Kuva (ks. kuvaa 8) kertoo ammattikoululaisten arvioimista luvuista keskiarvot kunkin painetun tekstin alla ja vastausten jakautumisen 95 vastaajan kesken.



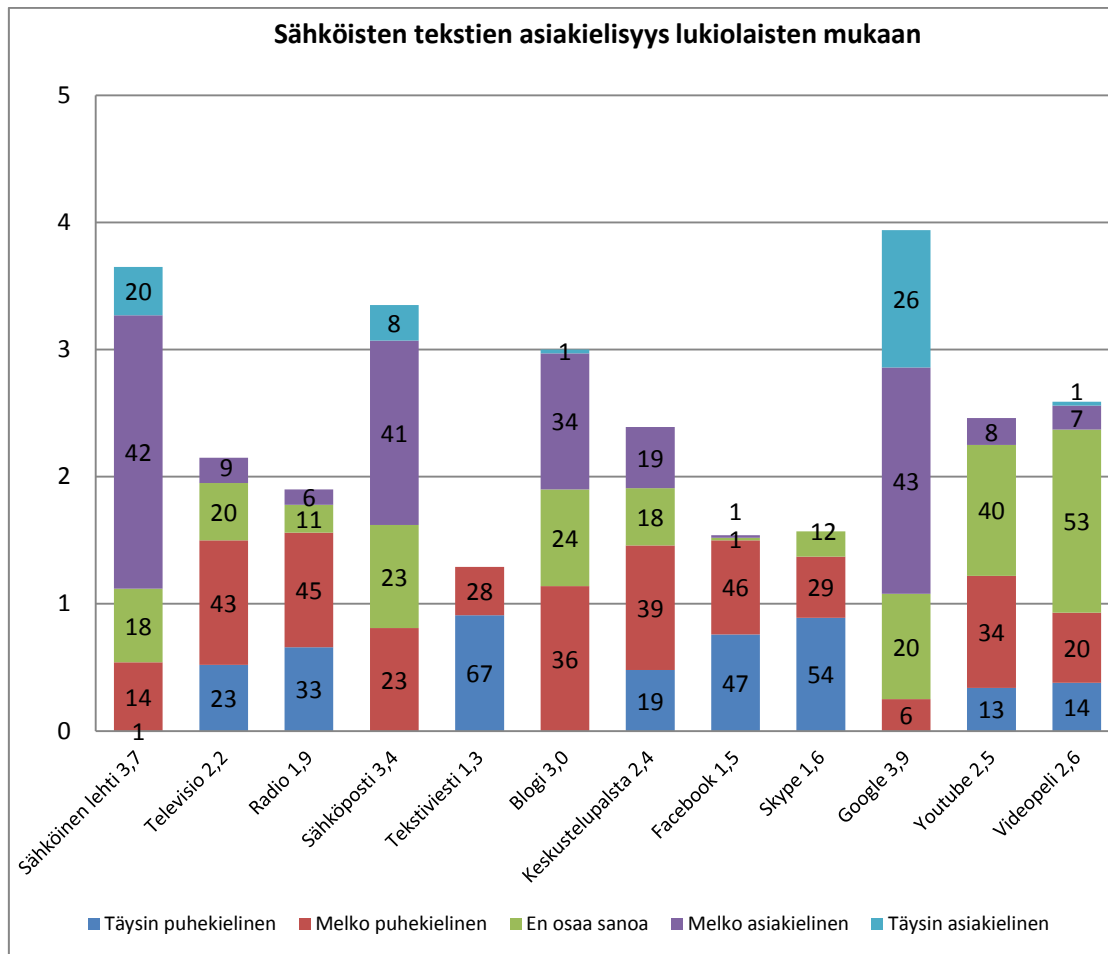
Kuva 8. 95 ammattikoululaisten näkemykset painettujen tekstien asiakielisyydestä

Myös ammattikoululaisten mielestä asiakielisimmät painetut tekstit ovat lukiolaisten tapaan tietokirja (keskiarvo on 4,7, ja 75 vastaajaa (79 %) pitää sitä täysin asiakielisenä), oppikirja (keskiarvo on 4,7, ja 71 vastaajaa (75 %) pitää sitä täysin asiakielisenä) sekä sanomalehti (keskiarvolla 4,1, ja 81 vastaajaa (85 %) pitää sitä melko tai täysin asiakielisenä).

Vastausten perusteella ammattikoululaiset pitävät sarjakuvaa (keskiarvolla 2,0), päiväkirjaa (1,7), kirjettä (keskiarvolla 2,1) ja postikorttia (2,4) puhekielisimpinä painettuina teksteinä. Sarjakuvaa lukuun ottamatta nämä tekstit ovat sellaisia, jotka on tapana kirjoittaa itse käsin. Ero lukiolaisvastaajiin näyttää olevan, että ammattikoululaisten merkitsemien lukujen keskiarvot ovat kauttaaltaan hiukan lukiolaisten lukujen keskiarvoja matalammat: ammattikoululaiset eivät siis joko pidä tekstejä yhtä asiakielisinä kuin lukiolaiset tai heidän vastauksissaan on enemmän hajontaa. Ainoastaan iltapäivälehti on ammattikoululaisvastaajien mielestä asiakielisempi kuin lukiolaisvastaajien (ammattikoululaisilta se saa keskiarvon 3,9 72 vastaajan (76 %) pitäessä sitä täysin tai melko asiakielisenä, kun taas lukiolaisilta vastaava keskiarvo on 3,5).

Suurin ero 2 koehenkilöryhmän välillä on koulukirjoittelman kohdalla. Lukiolaisista koulukirjoittelmaa (keskiarvolla 4,2) pitää täysin tai melko asiakielisenä 87 vastaajaa (92 %), ja ammattikoululaisista (keskiarvolla 3,6) näin ajattelee 60 vastaajaa (63 %). Ammattikoululaiset merkitsevät painettujen tekstien asia- ja puhekielisyyttä arvioidessaan kauttaaltaan hieman lukiolaisia enemmän ”en osaa sanoa”-vastauksia (esimerkiksi koulukirjoittelman kohdalla lukiolaisista 5 (5 %) valitsee ”en osaa sanoa vaihtoehdon ja ammattikoululaisista näin tekee 19 (20 %)).

Sähköisten tekstien kieltä arvioidessaan molemmat vastaajaryhmät ovat jälleen suhteellisen yksimielisiä. Kuva 9 (ks. kuvaa 9) esittää lukiolaisten arvioimista luvuista keskiarvot kunkin painetun tekstin alla ja vastausten jakautumisen 95 vastaajan kesken.



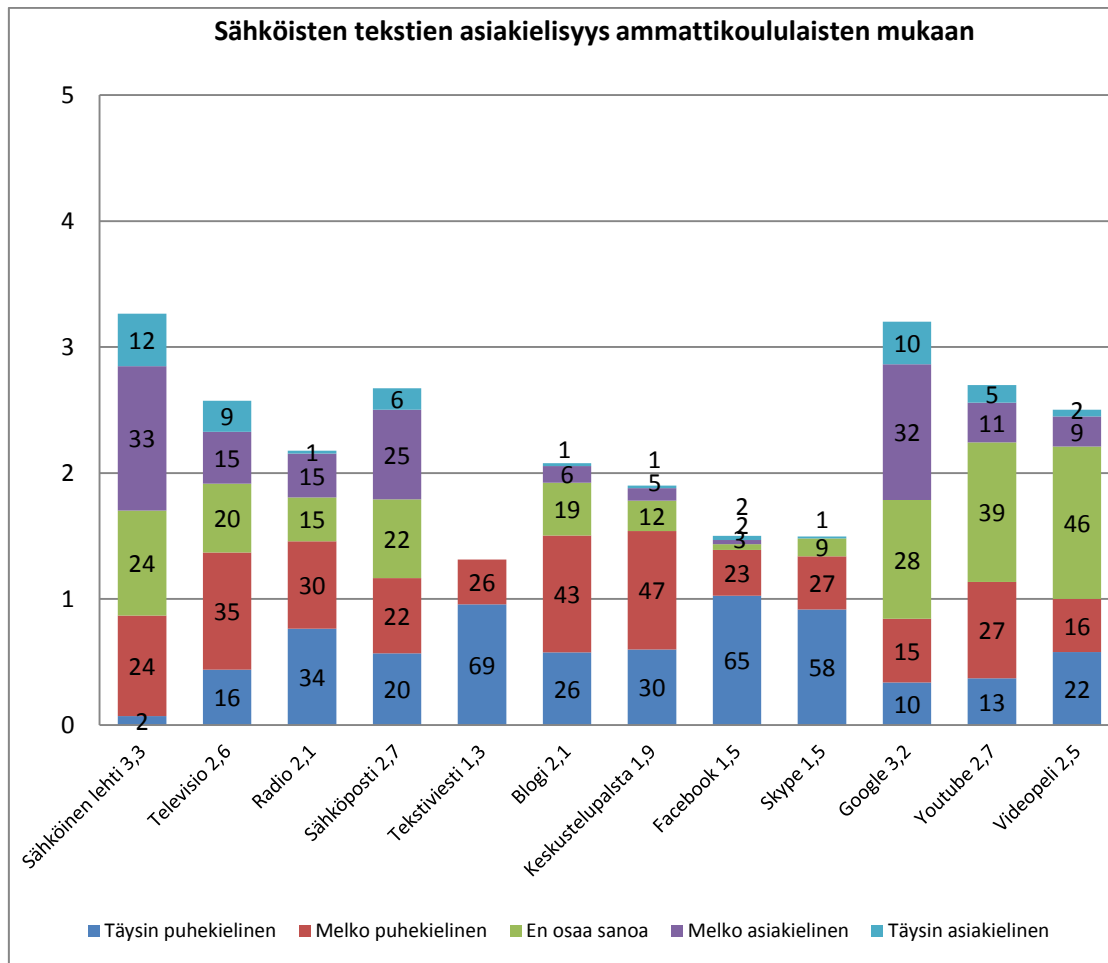
Kuva 9. 95 lukiolaisen näkemykset sähköisten tekstien asiakielisyydestä

Kuvasta 9 näkee, että lukiolaisten mukaan asiakielisimmät sähköiset tekstit ovat Google (keskiarvolla 3,9), sähköinen lehti (keskiarvolla 3,7) ja sähköposti (keskiarvolla 3,4). Kauttaaltaan sähköiset tekstit näyttävän saavan matalampia keskiarvoja kuin painetut tekstit eli vastaajien mukaan sähköisten tekstien yhteydessä on soveliaampaa käyttää enemmän puhekieltä. Esimerkiksi kaikki muut sähköiset tekstit 3:a edellä mainittua lukuun ottamatta (Google, sähköinen lehti ja sähköposti) saavat keskiarvokseen 3,0 tai alle. Kiinnostavaa on esimerkiksi, että sähköinen lehti mielletään selkeästi painettua sanomalehteä puhekielisemmäksi, vaikka mediakonvergenssin myötä monet mediatilat julkaisevat samaa lehteä sekä sähköisenä että paperisena (painetun sanomalehden keskiarvo lukiolaisten vastauksissa on 4,4, kun sähköinen lehden keskiarvo on 3,7).

Puhekielisimpiä sähköisiä tekstejä ovat lukiolaisvastaajien mukaan tekstiviesti (keskiarvo on 1,3, ja 67 vastaajaa (70 %) pitää sitä täysin puhekielisenä ja 28 vastaajaa

(30 %) melko puhekielisenä), Facebook (keskiarvo on 1,5, ja 47 vastaajaa (49 %) pitää sitä täysin puhekielisenä ja 46 vastaajaa (48 %) melko puhekielisenä) sekä Skype (keskiarvo on 1,6, ja 54 vastaajaa (57 %) pitää sitä täysin puhekielisenä ja 29 vastaajaa (31 %) melko puhekielisenä. Matalia keskiarvoja saavat myös radio (keskiarvolla 1,9) ja televisio (keskiarvolla 2,2). Vastausten perusteella näyttäisi olevan niin, että lukiolaiset vastaajat yhdistävät puhekielisyyden vahvasti lyhyisiin viesteihin, jossa uuden viestin tuottaminen entisen tilalle on nopeaa (esimerkiksi kenties virallisemmissa yhteyksissä käytetty sähköposti saa keskiarvon 3,4, eikä yksikään vastaajista pidä sitä täysin asiakielisenä).

Ammattikoululaisten vastaukset ovat jälleen linjassa lukiolaisvastaajien kanssa, mutta eräät sähköiset tekstit näyttävän saavan jälleen matalampia keskiarvoja kuin lukiolaisilla. Kuva 10 (ks. kuvaa 10) esittää ammattikoululaisten arvioimista luvuista keskiarvot kunkin painetun tekstin alle ja vastausten jakautumisen.



Kuva 10. 95 ammattikoululaisten näkemykset sähköisten tekstien asiakielisyydestä

Kuvasta 10 voi nähdä, että ainoastaan sähköinen lehti (keskiarvolla 3,3) ja Google (keskiarvolla 3,2) yltyvät vastausten perusteella yli 3,0 keskiarvoon. Ammattikoululaisten mukaan selkeästi puhekielisiä sähköisiä tekstejä ovat lukiolaisten tapaan tekstiviesti (keskiarvolla 1,3), Facebook (keskiarvolla 1,5) ja Skype (keskiarvolla 1,5).

Suurimmat erot lukiolaisvastaajiin ovat sähköposti (lukiolaisten vastauksissa sähköposti saa keskiarvon 3,4, mutta ammattikoululaisten vastauksissa keskiarvon 2,7), keskustelupalsta (lukiolaisten vastauksissa keskiarvolla 2,4, mutta ammattikoululaisten vastauksissa keskiarvolla 1,9) sekä Google (lukiolaisten vastauksissa keskiarvolla 3,9, mutta ammattikoululaisten vastauksissa keskiarvolla 3,2). Erot ovat suhteellisen isoja, ja johtuvat siitä, että pääsääntöisesti ammattikoululaiset ovat valinneet sähköisten tekstien

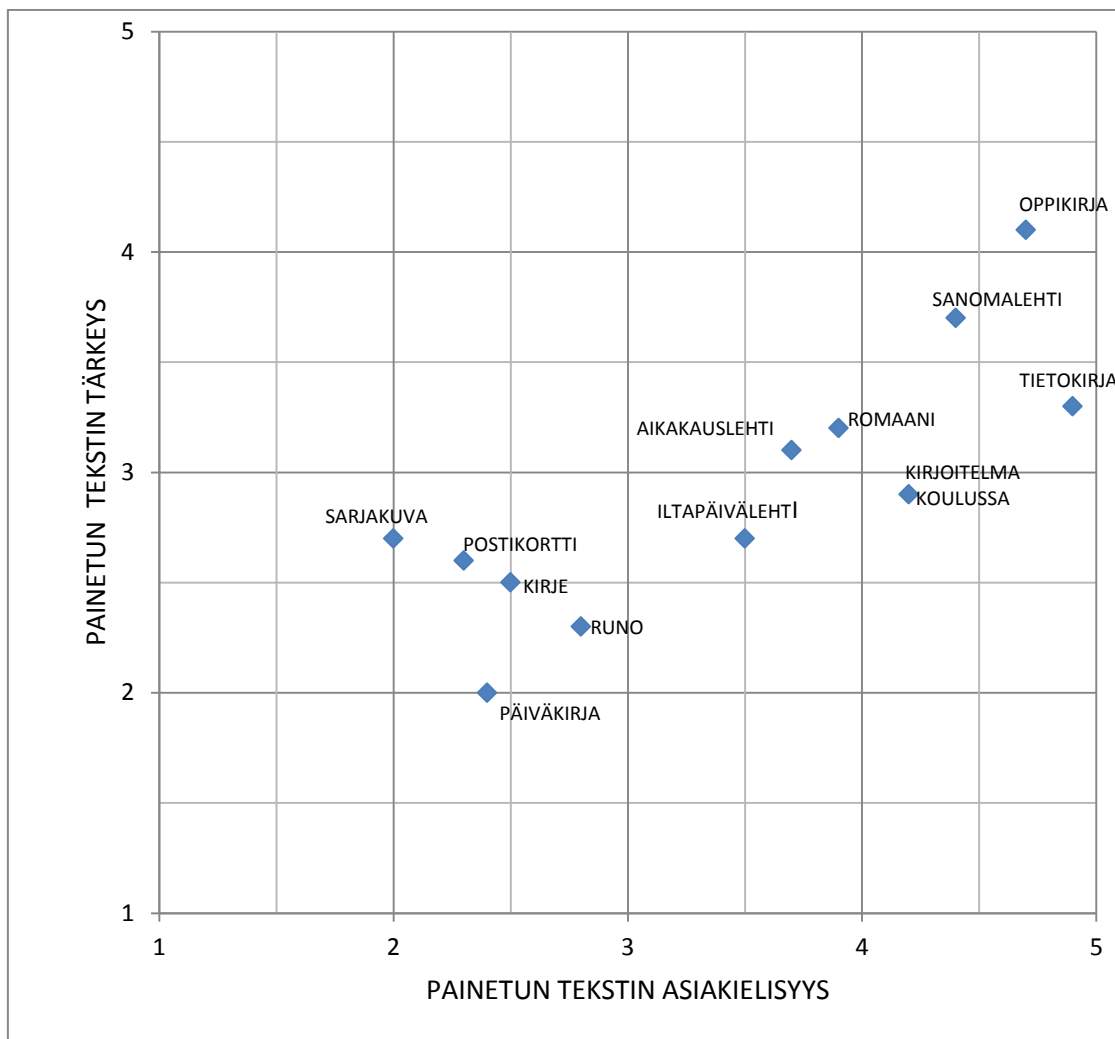
kohdalla vähemmän vaihtoehtoja ”täysin asiakielinen” tai ”melko asiakielinen”. Täten ammattikoululaiset vaikuttavat pitävän sähköisiä vielä lukiolaisiakin puhekielisimpinä.

Yllättävää on molempien koehenkilöryhmien suhtautuminen hakukone Googleen, joka kummankin ryhmän vastauksissa on yksi kaikista asiakielisimmistä teksteistä. Lukiolaisista 69 vastaajaa (73 %) pitää Googlea täysin tai melko asiakielisenä ja ammattikoululaisista näin tekee 42 vastaajaa (44 %). Tulos kertonee kenties hakukoneen roolista nuorille luotettavana ”*kaiken mahdollisen tiedon lähteenä*”, kuten vastaajat internetiä luonnehtiessaan kirjoittavat.

5.2 Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyden ja asiakielisyyden suhde

Tässä luvussa vedän yhteen lukujen 4.1. ja 5.1. tuloksia niin, että vertaan molempien koehenkilöryhmien näkemyksiä asia- ja puhekielisistä teksteistä suhteissa luvun 4 tekstien tärkeyteen. Edellisten lukujen perusteella vastaajien käsitykset painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä ja asiakielisyydestä osoittautuvat suhteellisen yhteneviksi, joten Vanhatalon (2005: 8) kyselytutkimusta koskeva ajatus siitä, että riittävän laajalla heterogeenisellä joukolla on tietoa asian ”oikeudesta”, pitää tässäkin kyselytestitutkimuksessa todennäköisesti paikkansa.

Painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä ja asiakielisyyttä käsittelevät tehtävät eli kyselylomakkeen tehtävät 1 ja 3 antavat näyttöä erilaisiin teksteihin kohdistuvista asenteista. Havainnollistan luvussa yhteenvetokuvien avulla, kuinka tutkielman tekstit asettuvat lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastausten perusteella näkemyskoordinaatistoon. Kuva 11 (ks. kuvaa 11) esittää painetun tekstin tärkeyden tekstin asiakielisyyden funktiona lukiolaisten vastauksissa.

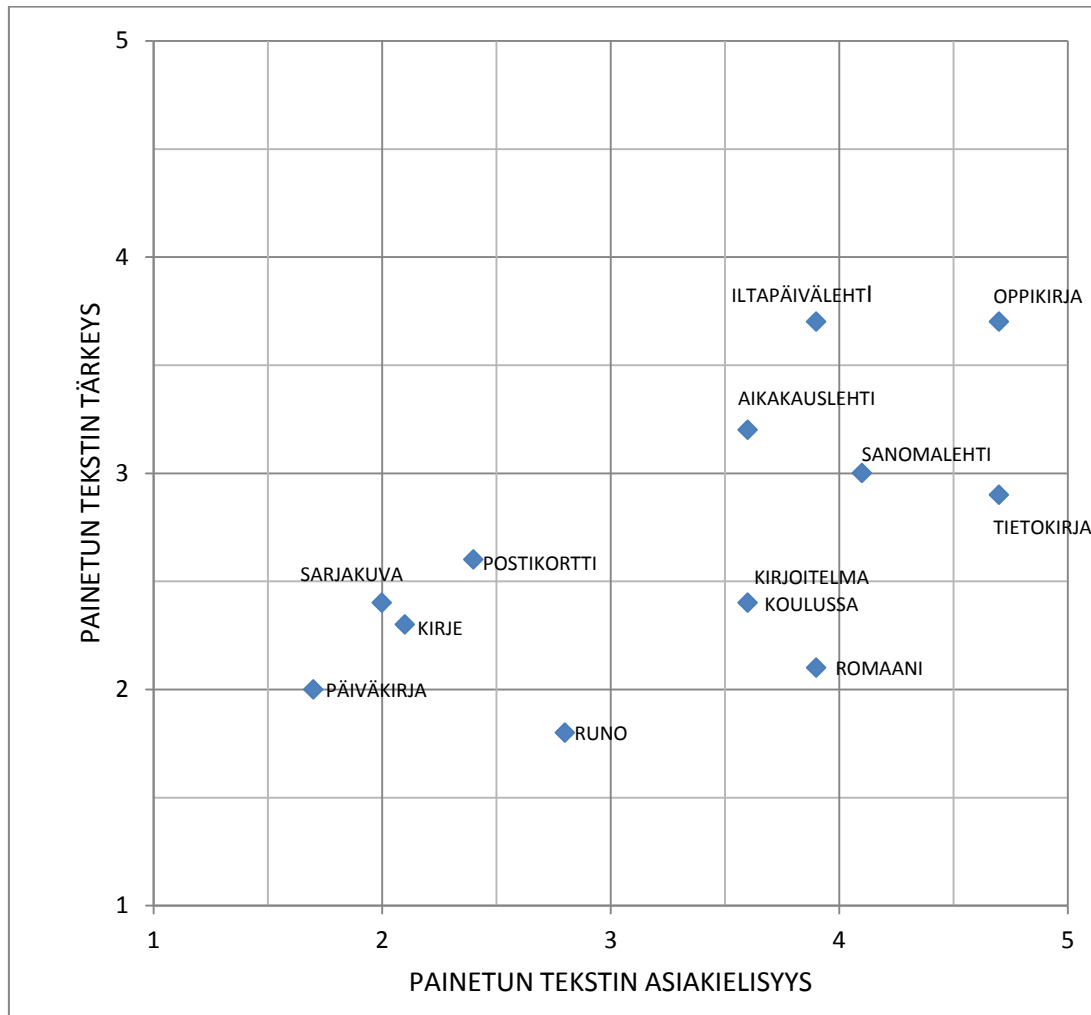


Kuva 11. Painetun tekstin tärkeys tekstin asiakielisyyden funktiona lukiolaisten vastauksissa

Kuva 11 näyttää tutkielmassa mukana olevien painettujen tekstien suhteen tekstien puhekielisyyden kanssa: siinä verrataan painettujen tekstien tärkeyden keskiarvoja (asteikolla 1–5) tekstien asiakielisyyden keskiarvoihin (asteikolla 1–5). Oikealla yläkulmassa ovat tärkeimmät ja asiakielisimmät tekstit oppikirja, sanomalehti ja tietokirja (esimerkiksi oppikirjan tärkeyden keskiarvo on 4,1 ja asiakielisyyden keskiarvo 4,7) ja vasemmalla alhaalla vähemmän tärkeät ja puhekielisemmät tekstit sarjakuva, postikortti, kirje, runo ja päiväkirja (esimerkiksi päiväkirjan tärkeyden keskiarvo on 2,0 ja asiakielisyyden 2,4). Kuvasta näkee, että painettujen tekstien kohdalla tekstin tärkeys ja tekstin asiakielisyyys näyttäisivät korreloiva keskenään: mitä asiakielisempi teksti, sitä tärkeämpänä lukiolaiset tekstiä pitävät. Kuva todistaa, etteivät

lukiolaisten kyselytestivastaukset ole satunnaisia huitaisuja, vaan tekstit asettuvat koordinaatistossa linjaan keskenään.

Ammattikoululaisten mielipiteitä lukiolaisten näkemyksiin verrattuna havainnollistaa samanlainen näkemyskoordinaatisto kuvassa 12 (ks. kuvaa 12).



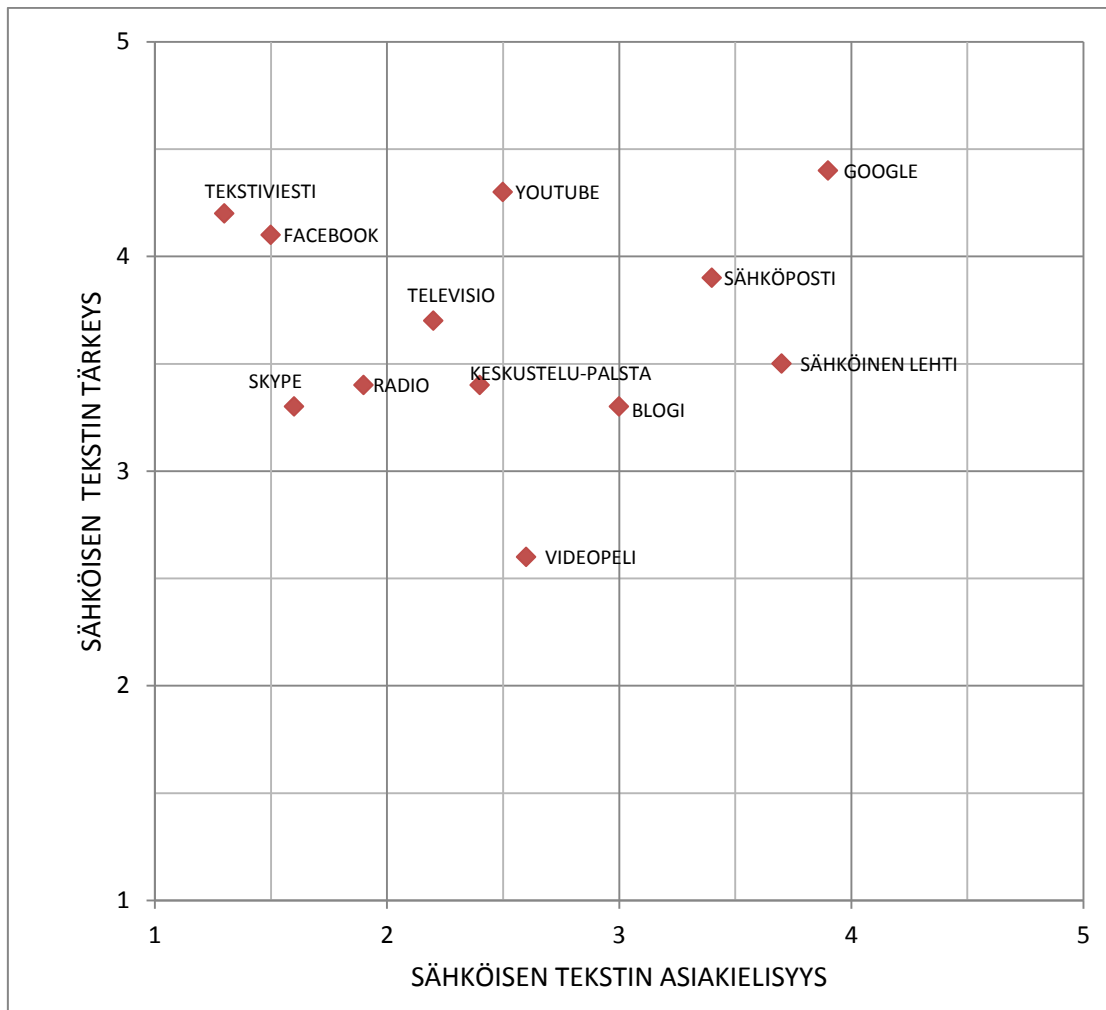
Kuva 12. Painetun tekstin tärkeys tekstin asiakielisyyden funktiona ammattikoululaisten vastauksissa

Ammattikoululaistenkin vastauksissa painettujen tekstien asiakielisyyden ja tekstien tärkeyden välillä on havaittavissa samanlaista korrelaatiota kuin lukiolaisten mielipiteissä. Kuitenkin ammattikoululaisten vastaukset jakaantuvat koordinaatistossa hieman enemmän vasempaan alareunaan, mikä kertonee siitä, etteivät he pidä painettuja tekstejä aivan yhtä

tärkeinä ja asiakielisinä kuin lukiolaiset. Erot eivät kuitenkaan ole valtavan suuria. Näkemyskoordinaatiston vasempaan alakulmaan sijoittuvat lukiolaisten tavoin päiväkirja, runo, kirje, sarjakuva ja postikortti vähemmän tärkeinä puhekielisinä teksteinä. Koulukeskeisyys havainnollistuu jälleen: oikeassa yläkulmassa olevan oppikirjan tärkeyden keskiarvo on 3,7 ja asiakielisyyden keskiarvo 4,7.

Niihin teksteihin, jotka asettuvat suunnilleen samoille kohdille lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastauksissa, asennoituvat vastaajaryhmät samalla tavoin. Esimerkiksi molempien koehenkilöryhmien vastauksissa koordinaatiston oikeaan yläkulmaan ja vasempaan alakulmaan sijoittuvat samat painetut tekstit. Eriävät paikat kertovat sen sijaan asenteellisista eroista: koulukirjoitelman ja romaanin paikat ovat selkeästi alempana ammattikoululaisten näkemyskoordinaatistossa eli kirjoitelmaa ja romaania ei pidetä yhtä tärkeinä, vaikka niiden asiakielisyydestä ollaankin samaa mieltä lukiolaisten kanssa (esimerkiksi romaanin tärkeyden keskiarvo on 2,1 ammattikoululaisilla ja lukiolaisilla 3,2, mutta molemmilla ryhmillä sen asiakielisyyden keskiarvo on 3,9).

Sähköisten tekstien näkemyskoordinaatistojen pisteet asettuvat selkeästi eri tavalla kuin painettujen tekstien kohdalla, eikä painettujen tekstien kaltaista selkeää korrelaatiota ole nähtävissä. Kuva 13 (ks. kuvaa 13) esittää sähköisen tekstin tärkeyden tekstin asiakielisyyden funktiona lukiolaisten vastauksissa.



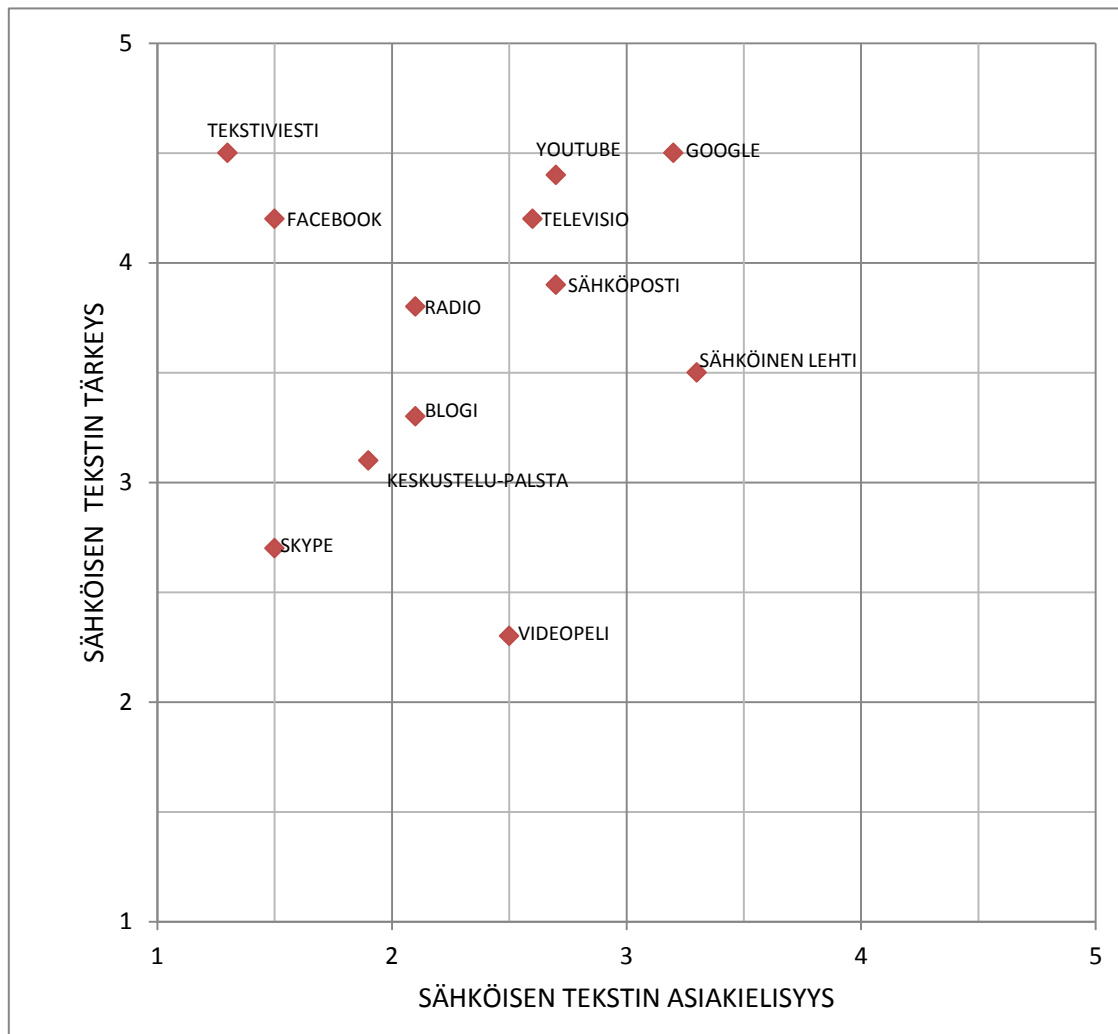
Kuva 13. Sähköisen tekstin tärkeys tekstin asiakielisyyden funktiona lukiolaisten vastauksissa

Kuvassa 13 sähköiset tekstit sijoittuvat koordinaatiston yläreunaan siinä, missä painettujen tekstien paikka oli selkeämmin alempana. Tämä osoittaa sähköisten tekstien tärkeyden lukiolaisten arjessa ja selittää kenties, miksi painettuja tekstejä luonnehditaan tehtävässä 2 vanhanaikaisiksi viestintävälineiksi. Ylipäätään lukiolaiset tuntuvat kuitenkin arvostavan monipuolisesti erilaisia tekstejä, sekä sähköisiä että painettuja, sillä kummassakaan näkemyskoordinaatistoissa yläreuna ei jää täysin tyhjäksi. Tämä kertoo kenties kielen ja viestinnän vahvasta asemasta kulttuurissamme.

Kuvan 13 koordinaatistossa suurin osa sähköisistä teksteistä painottuu enemmän vasemmalle kuin oikealle. Tärkeiksi asiakielisiksi teksteiksi oikeaan yläreunaan yltävät ainoastaan Google, sähköposti ja sähköinen lehti (esimerkiksi Googlen tärkeyden keskiarvo on 4,4 ja asiakielisyyden 3,9). Koehenkilöt asennoituvat siis teksteihin niin,

että puhekielinenkin teksti voi olla tärkeä – jopa tärkeämpi kuin asiakielinen. Ehkä tässä on nimenomaan kyse siitä toimintamallin ja tekstikäsityksen muutoksesta, jonka nykyinen viestintäteknologian on saanut aikaan. Havainto puoltaisi Oblingerin ja Oblingerin (2005) ajatusta nuorten kokemusmaailman ja koulun väliin kasvaneesta kuilusta ja Kupiaisen (2011: 85–86) toteamusta siitä, että koulu on tekstikäytänteiden laajenemisen vuoksi muuttumassa monelle ”vain kouluksi”. Näin ollen ei olisi ihme, mikäli Luutosen (2007: 219) arviot multimodaalisten verkkosivujen maailmassa kasvaneiden nuorten kyvyistä kirjoittaa normien mukaista kieltä pitäisivät pian paikkansa.

Sama trendi säilyy ammattikoululaisten vastausten perusteella laaditussa näkemyskoordinaatistossa. Kuvassa 14 (ks. kuvaa 14) on sähköisen tekstin tärkeys tekstin asiakielisyyden funktiona ammattikoululaisten vastauksissa.



Kuva 14. Sähköisen tekstin tärkeys tekstin asiakielisyyden funktiona ammattikoululaisten vastauksissa

Kuva 14 näyttää, että ammattikoululaisvastaajien mukaan sähköiset tekstit ovat tärkeitä, mutteivät kovinkaan asiakielisiä (esimerkiksi vasemman yläkulman tekstiviestin tärkeyden keskiarvo on 4,5, mutta asiakielisyyden vain 1,3). Näkemyskoordinaatistosta on havaittavissa selkeä asenne-ero painettujen tekstien ja sähköisten tekstien välillä. Painetut tekstit ovat luultavasti jäämässä vanhanaikaisiksi, kun tärkeinä pidetään sähköisiä tekstejä, jotka vaativat tilanteineen uudenlaisten kielenmuotojen kirjoitus- ja lukutaitoa.

Ei ihme, että kärsivällisyys lukea entisten sukupolvien tapaan pitkiä lineaarisia tekstejä heikentyy, jos asiakieliseksi miellettyä romaania ei pidetä enää läheskään yhtä

tärkeänä (ammattikoululaisten vastauksissa romaanin asiakielisyyden keskiarvo on 3,9, mutta tärkeyden 2,1) kuin puhekieliseksi katsottua Facebookia (Facebookin asiakielisyyden keskiarvo on 1,5 ja tärkeyden 4,2). Näkemyskoordinaatiston perusteella on ehkä mahdollista selittää oppilaiden motivaatio-ongelmia.

6. VASTAAJIEN NÄKEMYKSET PAINETUISTA JA SÄHKÖISISTÄ TEKSTEISTÄ KOULUKONTEKSTISSA

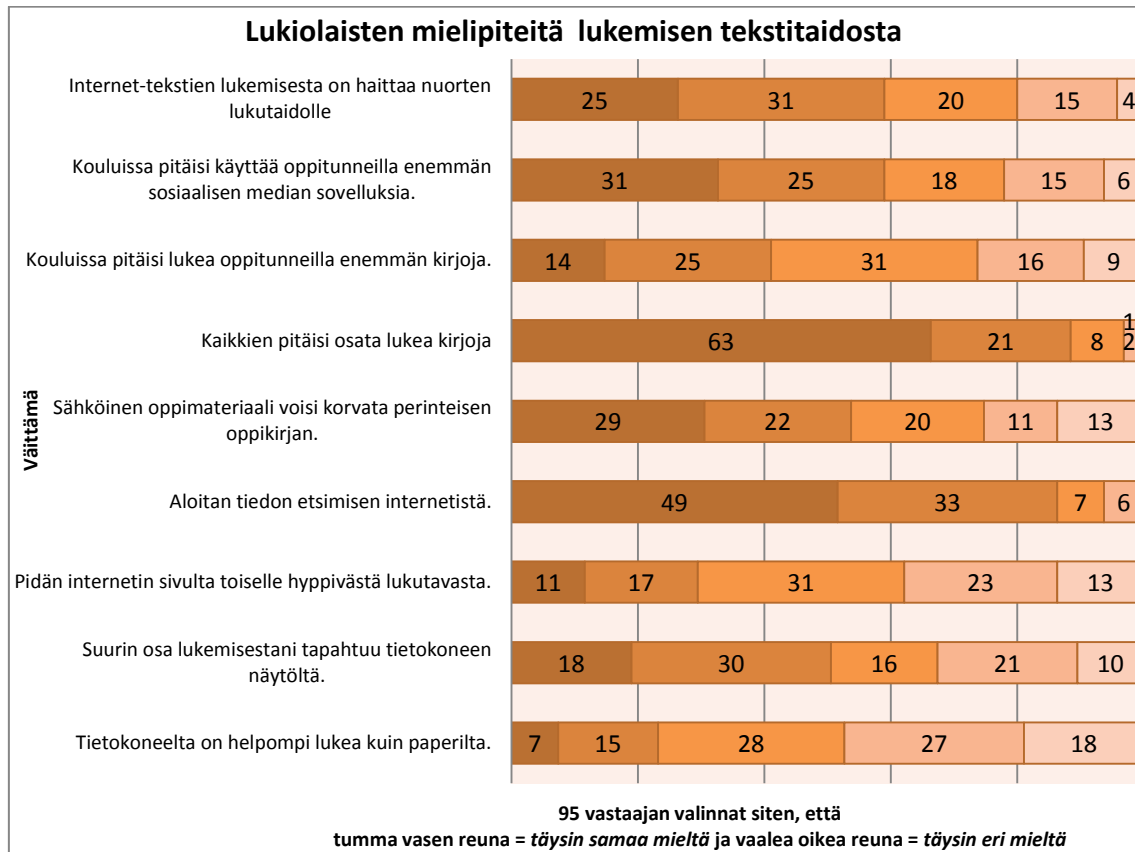
Luku käsittelee kolmatta tutkimuskysymystäni eli sitä, millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painetuista ja sähköisistä teksteistä koulukontekstissa. Esittelen ja analysoin vastauksia kyselylomakkeen viimeiseen tehtävään 4 (ks. liitteen 1 tehtävää 4) sekä ensimmäisen tehtävän viimeiseen osioon (ks. liitteen 1 tehtävää 1). Luku keskittyy asenteen toiminnalliseen komponenttiin. Se käsittelee sitä, kuinka asenteet vaikuttavat koehenkilöiden mielestä tiettyjen tapojen tavoitteluun ja toisten karttamiseen.

Alaluvussa 6.1. *Painettujen ja sähköisten tekstien vaikutus luku- ja kirjoitustaitoon* esitän taulukkojen avulla, millaisia vastauksia lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on erinäisiin väittämiin lukemisen ja kirjoittamisen tekstitaidoista suhteessa nykYTEknologiaan. Alaluvussa 6.2. *Asenteita tekstitaitoja kohtaan* syvennyn vielä lopuksi vastaajien näkemyksiin erilaisten taitojen tärkeydestä. Tähän lukuun otan mukaan 5 viimeistä kohtaa kyselylomakkeen ensimmäisestä tehtävästä.

6.1 Painettujen ja sähköisten tekstien vaikutus luku- ja kirjoitustaitoon

Kyselylomakkeen tehtävässä 4 (ks. liitteen 1 tehtävää 4) koehenkilöitä pyydetään kertomaan mielipiteensä väittämiin, jotka käsittelevät tekstitaitojen kahta eri puolta, luku- ja kirjoitustaitoa. Väittämät liittyvät teknologian vaikutukseen tekstiympäristössä ja asenteisiin painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan. Niiden tarkoituksena on kartoittaa, millä tavalla lukiolaiset ja ammattikoululaiset näkevät painetut ja sähköiset tekstit suhteessa koulukontekstiin ja kokevatko he esimerkiksi sähköisten tekstien kanssa toimimisen vaikuttavan heidän luku- ja kirjoitustaitoonsa. Näiden näkemysten ymmärtäminen helpottaa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamista.

Tehtävässä 4 vastaajat merkitsevät rastin lähemmäksi sitä ilmausta, joka kuvaa heidän ajatuksiaan parhaiten. Vaihtoehtoja on yhteensä 5, ja mikäli kumpikaan ääripää ei kuvaa vastaajan mielipidettä, voi rastin merkitä keskelle. Kuva 15 (ks. kuvaa 15) esittää 95 lukiolaisen vastausten jakautumisen lukemisen tekstitaitoa koskeviin väittämiin.



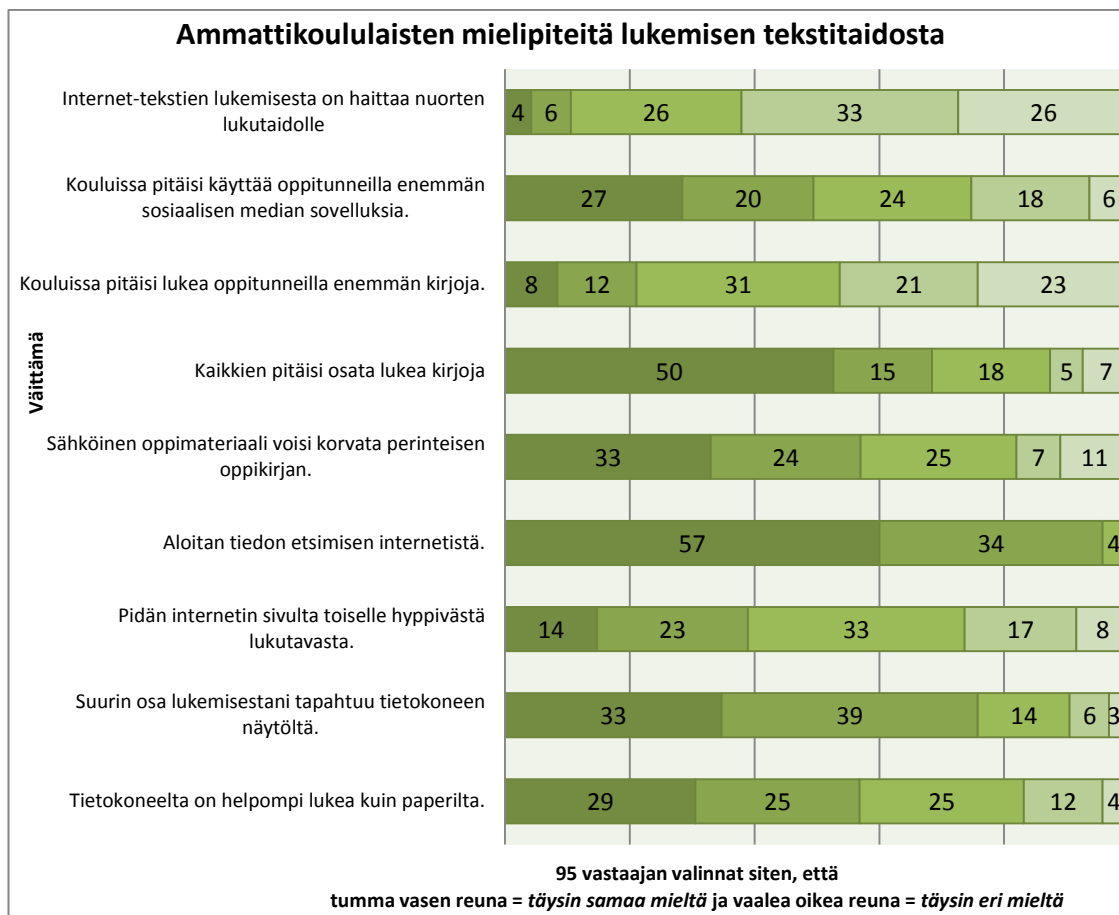
Kuva 15. Lukiolaisten mielipiteitä lukemisen tekstitaidosta

Kuvassa 15 tumma vasen reuna kertoo täysin samaa mieltä olevien vastaajien lukumäärän ja vaalea oikea reuna täysin eri mieltä olevien vastaajien lukumäärän. Niiden väliin jää kolmiportainen jatkumo ”melko samaa mieltä”, ”en osaa sanoa” ja ”melko eri mieltä” -vaihtoehtoilta. Mitä lähempänä sarake siis on väittämää, sitä enemmän vastaajat ovat samaa mieltä väittämän kanssa. Jokaiseen sarakkeeseen on merkitty vaihtoehdon valinneiden koehenkilöiden lukumäärä, ja sarakkeen koko on suhteessa lukumäärän kanssa muihin sarakkeisiin verrattuna.

Kuvasta 15 näkee, että lukiolaisista 56 vastaajaa (59 %) on täysin tai melko samaa mieltä väittämän ”*Internet-tekstien lukemisesta on haittaa nuorten lukutaidolle*” kanssa. Vain 4 vastaajaa (4 %) asiasta on täysin eri mieltä ja 15 (16 %) melko eri mieltä. Lisäksi 49 vastaajaa (52 %) on täysin ja 33 (35 %) melko samaa mieltä väittämästä ”*Aloitaa tiedon etsimisen internetistä*”. Täysin tai melko samaa mieltä on myös 48 vastaajaa (51 %) siitä, että ”*Suurin osa lukemisestani tapahtuu tietokoneen näytöltä*”, kun asiasta täysin ja melko eri mieltä on vain 31 vastaajaa (33 %). Vastausten perusteella lukiolaiset käyttävät internetiä paljon, mutta kokevat myös, että sen käytöstä saattaa olla haittaa nuorten luku- ja kirjoitustaidolle.

Kuitenkin lukiolaiset ovat vastausten perusteella sitä mieltä, että tietokoneelta ei ole helpompaa lukea kuin paperilta: vain 7 vastaajaa (7 %) on täysin samaa mieltä ja 15 (16 %) melko samaa mieltä väittämän ”*Tietokoneelta on helpompi lukea kuin paperilta*” kanssa, kun täysin tai melko eri mieltä on yhteensä 45 vastaajaa (47 %). Myöskään internetin sivulta toiselle hyppivästä lukutavasta ei erityisemmin pidetä, vaan kysymys pikemminkin jakaa vastaajien mielipiteet kolmii. Paperiset kirjat saavat erityistä arvostusta väittämän ”*Kaikkien pitäisi osata lukea kirjoja*” kanssa: jopa 84 lukiolaista (88 %) on asiasta täysin tai samaa mieltä. Silti lukiolaiset toivovat oppitunneille lisää sosiaalisen median sovelluksia, sillä jopa 56 vastaajaa (59 %) on täysin tai melko samaa mieltä niiden lisäämistä ehdottavan väittämän kanssa.

Ammattikoululaiset sen sijaan eivät usko internet-tekstien olevan haitaksi nuorten lukutaidolle, ja suhtautuvat internet-teksteihin lukiolaisia innokkaammin. Kuva 15 (ks. kuvaa 15) esittää 95 ammattikoululaisen vastausten jakautumisen lukemisen tekstitaloa koskeviin väittämiin.



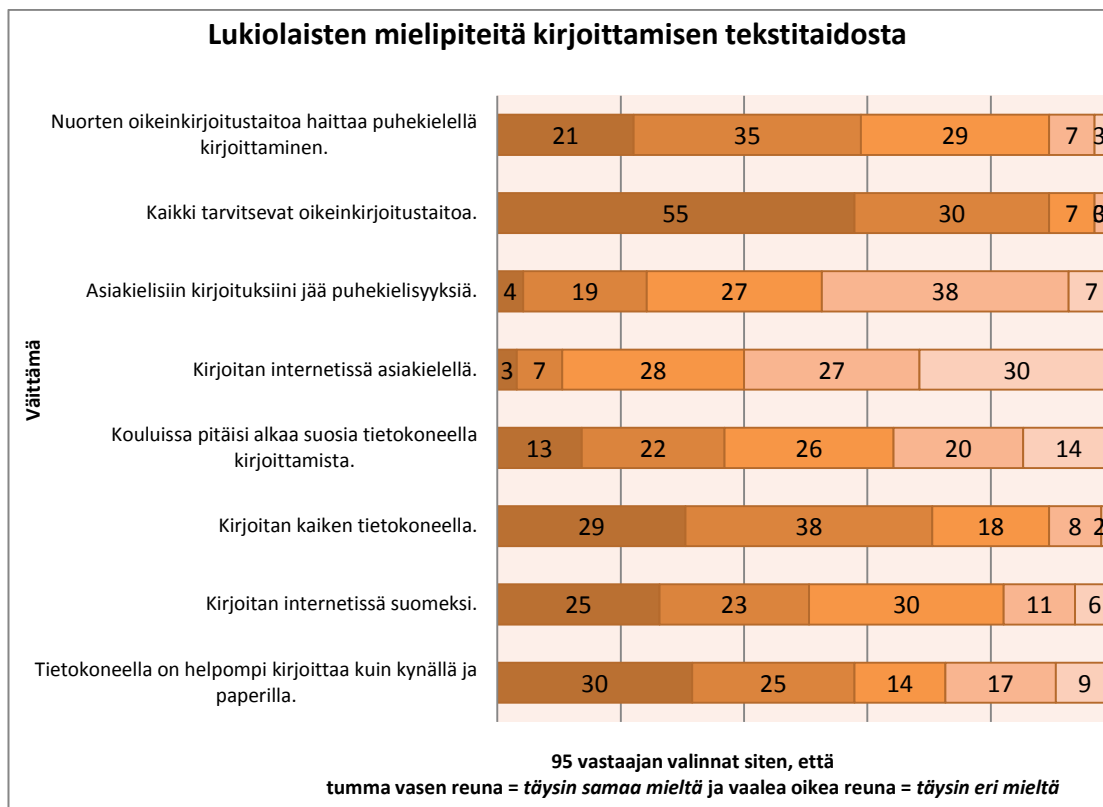
Kuva 16. Ammattikoululaisten mielipiteitä lukemisen tekstitaidosta

Esimerkiksi väittämän ”*Internet-tekstien lukemisesta on haittaa nuorten lukutaidolle*” kanssa täysin tai melko eri mieltä on 59 vastaajaa (62 %). Tämä on merkittävä ero lukiolaisvastaajien asenteisiin verrattuna. Ei siis ole ihme, että väittämään ”*Kouluissa pitäisi käyttää oppitunneilla enemmän sosiaalisen median sovelluksia*” on myös ammattikoululaisista 47 (49 %) vastannut täysin tai melko samaa mieltä. Ammattikoululaisnuoret ovat lukiolaisia hieman vahvemmin sitä mieltä, että sähköinen oppimateriaali voisi korvata perinteisen oppikirjan: Ammattikoululaisista peräti 33 vastaajaa (35 %) on väittämästä täysin samaa mieltä ja 24 (25 %) melko samaa mieltä. Lukiolaisista täysin samaa mieltä väittämän kanssa on 29 vastaajaa (31 %) ja melko samaa mieltä 22 (23 %). ”*Tietokoneelta on helpompi lukea kuin paperilta*” -väittämän kanssa täysin yksimielisiä on 29 ammattikoululaista (31 %) ja melko yksimielisiä 25

(26 %), mikä on suuri ero lukiolaisten näkemyksiin (täysin samaa mieltä on 7 lukiolaista (7 %) ja melko samaa mieltä 15 lukiolaista (16 %)).

Lukiolaisten tavoin ammattikoululaiset aloittavat tiedon etsimisen yksimielisesti internetistä. Tässäkin väittämässä ammattikoululaiset suhtautuvat internetiin lukiolaisia innokkaammin: täysin samaa mieltä on jopa 57 (60 %) ammattikoululaista ja melko samaa mieltä 34 (36 %) (lukiolaisten vastaavat luvut ovat: 49 täysin samaa mieltä ja 33 melko samaa mieltä). Ammattikoululaiset ovat huomattavasti lukiolaisia selkeämmin sitä mieltä, että suurin osa heidän lukemisestaan tapahtuu tietokoneen näytöltä. Täysin samaa mieltä väittämän kanssa on 33 ammattikoululaista (35 %) ja melko samaa mieltä 39 (41 %), kun lukiolaisista näin katsoi täysin samanmielisesti tekevän 18 vastaajaa ja melko samanmielisesti 30. Kenties vastauksissa näkyvät juuri lukion lukupainotteisuus ja se, että lukeminen ja kirjat ovat ehkä tutumpia lukiolaisille. Kuitenkin ammattikoululaisista 50 vastaajaa (53 %) on täysin ja 15 (16 %) melko samaa mieltä siitä, että kaikkien pitäisi osata lukea kirjoja (lukiolaisten luvut ovat korkeammat: 63 vastaajaa on täysin samaa mieltä ja 21 melko samaa mieltä).

Lukutaidon lailla koehenkilöt merkitsevät näkemyksensä kirjoittamisen tekstitaitoa koskeviin väittämiin. Kuva 17 (ks. kuvaa 17) esittää 95 lukiolaisen vastausten jakautumisen.



Kuva 17. Lukiolaisten mielipiteitä kirjoittamisen tekstitaidosta

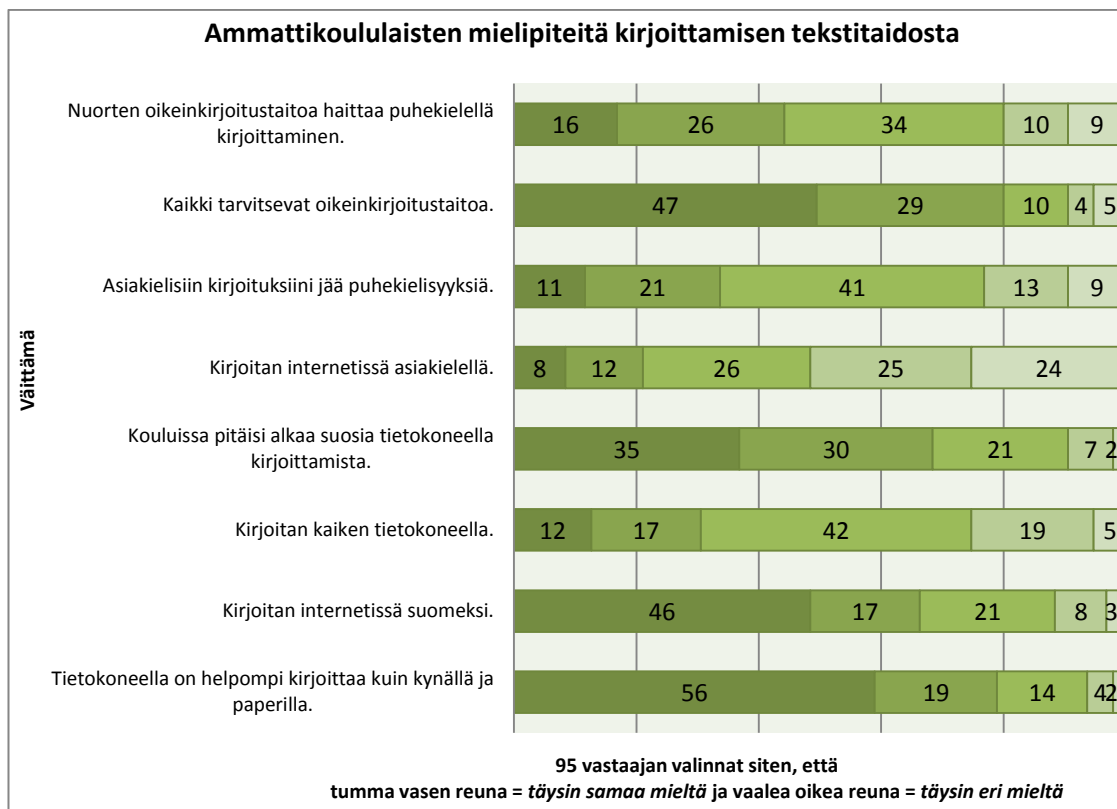
Kuva 17 kertoo jälleen, että lukiolaiset ajattelevat puhekielellä kirjoittamisen olevan haitaksi kirjoitustaidolle (yhteensä 56 vastaajaa (59 %) on täysin tai melko samaa mieltä väittämän ”Nuorten kirjoitustaitoa haittaa puhekielellä kirjoittaminen” kanssa), aivan kuten he ajattelivat internet-tekstien olevan haitaksi lukutaidolle. Edellisessä luvussa 5 on käynyt ilmi, että nuoret liittyvät puhekielellä kirjoittamisen useimmiten sähköisiin teksteihin, joita he myös pitävät tärkeinä arjessaan. Suurin osa kertoo myös kirjoittavansa internetissä yleensä suomeksi (väittämän kanssa samaa täysin samaa mieltä on 25 vastaajaa (26 %) ja melko samaa mieltä 23 vastaajaa (24 %)). Käy myös ilmi, että lukiolaiset kokevat, ettei heidän asiakielisiin teksteihinsä jää puhekielisyyksiä (jopa 45 vastaajaa (47 %) on väittämän kanssa täysin tai melko eri mieltä), vaikkeivät he kirjoita internetissä asiakielellä (”Kirjoitan internetissä asiakielellä” -väittämän kanssa täysin tai melko samaa mieltä on yhteensä vain 10 vastaajaa (11 %)).

Kuva 17 osoittaa, että lukiolaiset uskovat kaikkien yhä tarvitsevan oikeinkirjoitustaitoa, sillä peräti 55 vastaajaa (58 %) on kyseisen väittämän kanssa

täysin samaa mieltä. Tietokoneella kirjoittaminen on lukiolaisten mielestä myös tärkeää. Jopa 30 vastaajaa (32 %) on täysin ja 25 (26 %) melko samaa mieltä väittämän ”*Tietokoneella on helpompi kirjoittaa kuin kynällä ja paperilla*” kanssa, mikä kertonee nykynuorten diginatiiviudesta tai siitä, että rutiini tekstien kirjoittamiseen on selvästi tietokoneella. Vastaajista 67 (71 %) kertookin olevansa täysin tai melko samaa mieltä väittämästä ”*Kirjoitan kaiken tietokoneella*”.

Väittämän ”*Kouluissa pitäisi alkaa suosia tietokoneella kirjoittamista*” vastaukset jakaantuvat kuitenkin jostain syystä kolmii puolustajiin (täysin tai melko samaa mieltä yhteensä 33 vastaajaa (35 %)), ilman mielipidettä oleviin (26 vastaajaa (27 %)) ja vastustajiin (täysin tai melko eri mieltä yhteensä 34 vastaajaa (36 %)). Lukiolaisten joukossa on selkeästi vielä nuoria, jotka arvostavat perinteisiä tekstejä, oikeinkirjoitustaitoa ja kynällä ja paperilla kirjoittamista esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten sähköistämisestä huolimatta.

Ammattikoululaiset vastaajat eivät jälleen ole aivan yhtä huolissaan puhekielellä kirjoittamisen vaikutuksesta nuorten oikeinkirjoitustaitoon. Kuvassa 18 (ks. kuvaa 18) on 95 ammattikoululaisen vastausten jakautuminen samoihin kirjoittamisen tekstitaitoa koskeviin väittämiin.



Kuva 18. Ammattikoululaisten mielipiteitä kirjoittamisen tekstitaidosta

Kuvasta 18 näkee, että ainoastaan 16 vastaajaa (17 %) on täysin ja 26 (27 %) melko samaa mieltä väittämän ”Nuorten oikeinkirjoitustaitoa haittaa puhekielellä kirjoittaminen” kanssa, kun lukiolaisilla vastaavat luvut ovat 21 ja 35. Lähes puolet vastaajista (47 vastaajaa (49 %)) on kuitenkin täysin samaa mieltä väittämästä, jonka mukaan kaikki tarvitsevat oikeinkirjoitustaitoa (lukiolaisista näin koki 55 vastaajaa).

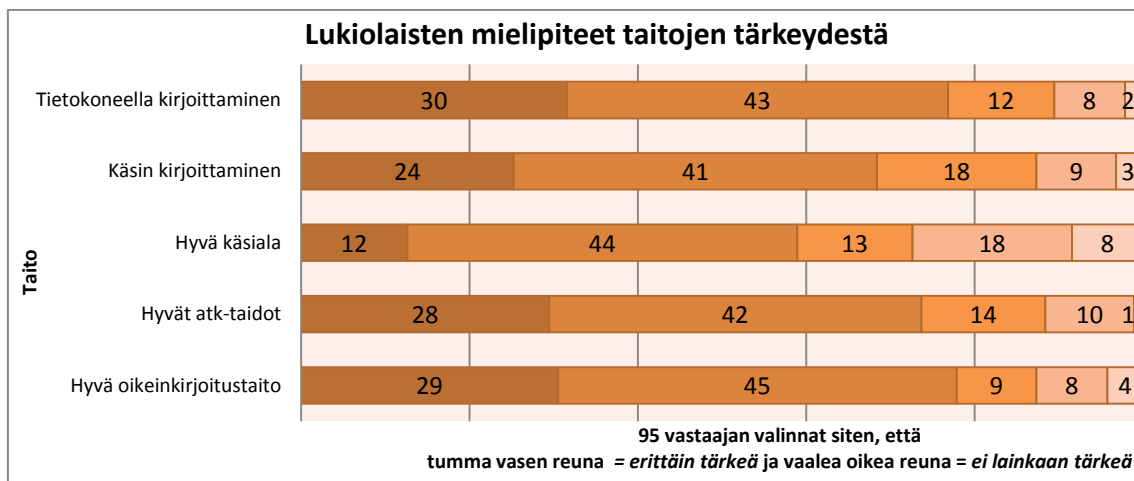
Vastausten perusteella suurin osa ammattikoululaisista kirjoittaa internetissä suomeksi (väittämän kanssa täysin tai melko samaa mieltä yhteensä 63 vastaajaa (66 %)). Lukiolaisten tapaan tavallista on puhekielellä kirjoittaminen (”Kirjoitan internetissä asiakielellä” -väittämän kanssa täysin samaa mieltä on ainoastaan 8 vastaajaa (8 %)). Hieman lukiolaisia useampi ammattikoululainen kertoo, hänen että asiakielisiin teksteihinsä jää puhekielisyyksiä (yhteensä 32 vastaajaa (34 %) on väittämän kanssa täysin tai melko samaa mieltä), mutta kiinnostavaa on, että suurin osa vastaajista (41 vastaajaa (43 %) ei osaa sanoa, vaan valitsee keskimmäisen vaihtoehdon.

Myös ammattikoululaisten vastauksissa näkyy tietokoneiden tärkeys. Vielä lukiolaisiakin useampi ammattikoululainen on sitä mieltä, että tietokoneella on helpompi kirjoittaa kuin kynällä ja paperilla (56 vastaajaa (59 %) on väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja 19 (20 %) melko samaa mieltä). Molempien vastaajaryhmien ollessa näin varmoja tietokoneella kirjoittamisen helppoudesta lienee tarpeellista pohtia, mitä käsillä kirjoittamiseen vaadittavalle hienomotoriikalle tulevaisuudessa tapahtuu. Ammattikoululaiset toivovat lukiolaisia varmemmin tietokoneella kirjoittamisen lisäämistä koulumaailmassa. ”*Kouluissa pitäisi alkaa suosia tietokoneella kirjoittamista*” -väittämän kanssa täysin samaa mieltä on 35 vastaajaa (37 %) ja melko samaa meiltä 30 vastaajaa (32 %)). Tarve tekstitaitojen opetuksen kehittämiseksi on siis selkeästi olemassa.

6.2 Asenteita tekstitaitoja kohtaan

Tässä luvussa yhdistän kyselylomakkeen tehtävien 1 ja 4 (ks. liitteen tehtäviä 1 ja 4) ne jäljelle jääneet osiot, jotka keskittyvät asenteisiin yksittäisiä tekstitaitojen alueita kohtaan. Kyselylomakkeen tehtävässä 1 (ks. liitteen 1 tehtävää 1) vastaajia pyydetään merkitsemään, kuinka tärkeänä he pitävät painettuja ja sähköisiä tekstejä asteikolla siten, että 1 = *ei lainkaan tärkeä* ja 5 = *erittäin tärkeä*. Tehtävän lopussa on ”taito-osio”, jossa vastaajat arvioivat, kuinka tärkeinä he pitävät koneella kirjoittamista, käsin kirjoittamista, hyvää käsialaa, hyviä atk-taitoja ja hyvää oikeinkirjoitustaitoa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia taitoja lukiolaiset ja ammattikoululaiset pitävät arvossa.

Tarkastelen ensin lukiolaisten vastauksia ja vertaan niitä sitten ammattikoululaisten vastauksiin. Kuvassa 19 (ks. kuvaa 19) on lukiolaisten mielipiteiden jakautuminen 95 vastaajan kesken.



Kuva 19. Lukiolaisten mielipiteet taitojen tärkeydestä

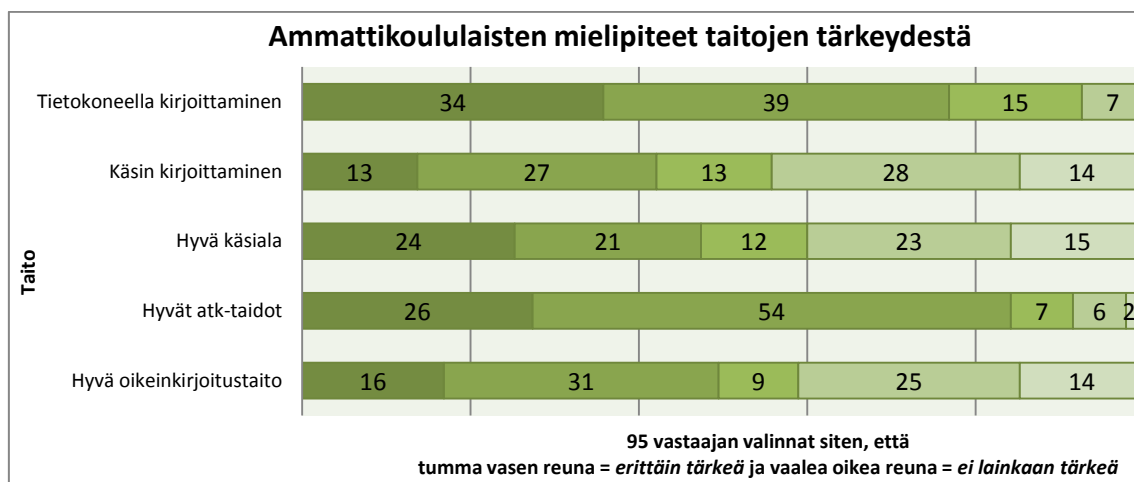
Kuvassa 19 tumma vasen reuna kertoo niiden vastaajien määrän, jotka pitävät taitoa erittäin tärkeänä eli ovat merkinneet kyselylomakkeeseen arvon 5. Vaalea oikea reuna kertoo vastaavasti arvon 1 eli ”ei lainkaan tärkeä” -vaihtoehdon valinneiden määrän. Väliin jäävät 3 saraketta ovat vaihtoehdot 4 (”melko tärkeä”), 3 (”en osaa sanoa”) ja 2 (”vähän tärkeä”). Mitä lähempänä sarake siis on taitoa, sitä tärkeämpi se vastaajien mielestä on. Jokaiseen sarakkeeseen on merkitty vaihtoehdon valinneiden koehenkilöiden lukumäärä, ja sarakkeen koko on suhteessa lukumäärän kanssa muihin sarakkeisiin verrattuna.

Kuvasta 19 näkee, että lukiolaiset vastaajat pitävät kaikkia viittä taitoa arvossa: jokaisessa kohdassa suurin osa vastaajista on valinnut vaihtoehdot ”erittäin tärkeä” tai ”melko tärkeä”. Esimerkiksi tietokoneella kirjoittamista pitää erittäin tärkeänä 30 vastaajaa (32 %) ja melko tärkeänä 43 vastaajaa (44 %) ja vain 2 vastaajaa (2 %) ei pidä sitä lainkaan tärkeänä. Vähiten lukiolaiset pitävät tärkeänä hyvää käsialaa, jota kuitenkin pitää erittäin tärkeänä 12 vastaajaa (13 %) ja melko tärkeänä 44 vastaajaa (46 %). Sitä pitää vähän tärkeänä 18 lukiolaista (19 %) ja ei lainkaan tärkeänä 8 (8 %).

Kiinnostavaa muutenkin on, että perinteisiin painettuihin teksteihin liittyvät taidot, käsin kirjoittaminen ja hyvä käsiala, ovat vähiten tärkeinä pidettyjä taitoja lukiolaisten vastausten perusteella. Käsin kirjoittaminen saa myös eniten ”en osaa sanoa” -vaihtoehtoja (18 lukiolaista (19 %) ei osaa sanoa). Edellisissä luvuissa on ilmennyt, että

sähköiset tekstit ovat iso osa nuorten arkea. Silti kuva 19 osoittaa, että perinteistä käsillä kirjoittamista pidetään edelleen tärkeänä. Luvuissa on myös ilmennyt, että puhekielellä kirjoittaminen on suosittua, mutta silti kuvan 19 mukaan hyvä oikeinkirjoitustaito yltyä arvostetuimmaksi taidoksi: 29 vastaajaa (31 %) on sitä mieltä, että taito on erittäin tärkeä ja jopa 45 (47 %) sitä mieltä, että se on melko tärkeä.

Ammattikoululaisten vastauksissa esiintyy enemmän hajontaa kuin lukiolaisten. Kuva 20 (ks. kuvaa 20) esittää ammattikoululaisten mielipiteiden jakaantumisen 95 vastaajan kesken.



Kuva 20. Ammattikoululaisten mielipiteet taitojen tärkeydestä

Kuva 20 osoittaa, että ammattikoululaiset eivät pääsääntöisesti pidä kuvan taitoja yhtä tärkeinä kuin lukiolaiset, sillä ammattikoululaiset ovat valinneet enemmän vaihtoehtoja ”ei lainkaan tärkeä” ja ”vähän tärkeä”. Poikkeuksen tekevät hyvät atk-aidot, joita pitää erittäin tärkeänä 26 ammattikoululaista (27 %) ja melko tärkeänä 54 (57 %). Myös tietokoneella kirjoittamista arvostetaan, sillä sitä pitää erittäin tärkeänä 34 vastaajaa (36 %) ja melko tärkeänä 39 (41 %). Silti mikään taidoista ei nauliudu kokonaan turhaksi, vaan vastauksissa esiintyy reilusti enemmän hajontaa kuin yksimielisillä lukiolaisilla.

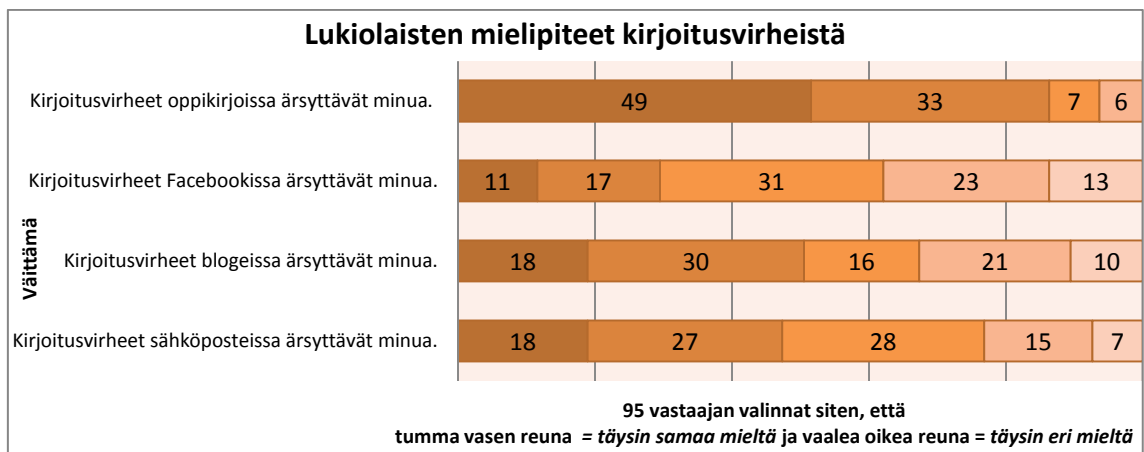
Vastausten perusteella näyttäisi kuitenkin ehkä olevan niin, että muuttunut tekstiympäristö vaikuttaa enemmän ammattikoululaisten asenteisiin kuin lukiolaisten.

Toinen vaihtoehto on, että ammattikoululaiset eivät nykyäänkään pidä perinteisiä tekstitaitoja itselleen tarpeellisia, mutta tietoyhteiskuntaan osallistumista kyllä. Ehkä muuttunut tekstiympäristö on lisännyt taitojen arvostusta ja tarpeellisuutta, mutta vain verkkotekstien suhteen. Kun lukiolaiset pitävät lähes yhtä arvossa painettuihin teksteihin kuuluvia taitoja, käsin kirjoittamista ja hyvää käsialaa, ovat nämä taidot ammattikoululaisten mielestä niitä, jotka eivät ole yhtä tärkeitä. Esimerkiksi käsin kirjoittamista pitää erittäin tärkeänä 13 ammattikoululaista (14 %), ja sitä ei pidä lainkaan tärkeänä 14 (15 %), kun lukiolaisilla vastaavat luvut ovat 24 ja 4.

Merkittävä ero ammattikoululaisten ja lukiolaisten välillä on myös suhtautuminen hyvään oikeinkirjoitustaitoon: ammattikoululaisista jopa 25 vastaajaa (26 %) pitää sitä vain vähän tärkeänä ja 14 (15 %) ei pidä sitä lainkaan tärkeänä (lukiolaisten vastaavat luvut ovat 8 ja 4). Erittäin tärkeänä hyvää oikeinkirjoitustaitoa pitää vain 16 ammattikoululaista (17 %), kun lukiolaisista näin tekee 29. Kenties puhekielellä kirjoittavat ja sähköisiä tekstejä arvossa pitävät ammattikoululaiset eivät koe tarvitsevansa samalla tavalla hyvää oikeinkirjoitustaitoa kuin opinnoissaan pääsääntöisesti enemmän lukevat ja kirjoittavat lukiolaiset.

Tehtävän 4 (ks. liitteen 1 tehtävää 4) loppuosassa keskitytään selvittämään vielä tarkemmin koehenkilöryhmien asenteita oikeinkirjoitustaitoa kohtaan. Kuten muutenkin tehtävässä 4 (jota analysoin luvussa 6.1), koehenkilöitä pyydetään kertomaan mielipiteensä kirjoitusvirheitä koskeviin väittämiin. Tarkoituksena on saada selville, kuinka vastaajat asennoituvat perinteisessä kirjakielikulttuurissa arvostettuun oikeinkirjoitustaitoon.

Kuva 21 esittää 95 lukiolaisen mielipiteet kirjoitusvirheitä koskevista väittämistä erilaisten tekstien kohdalla.



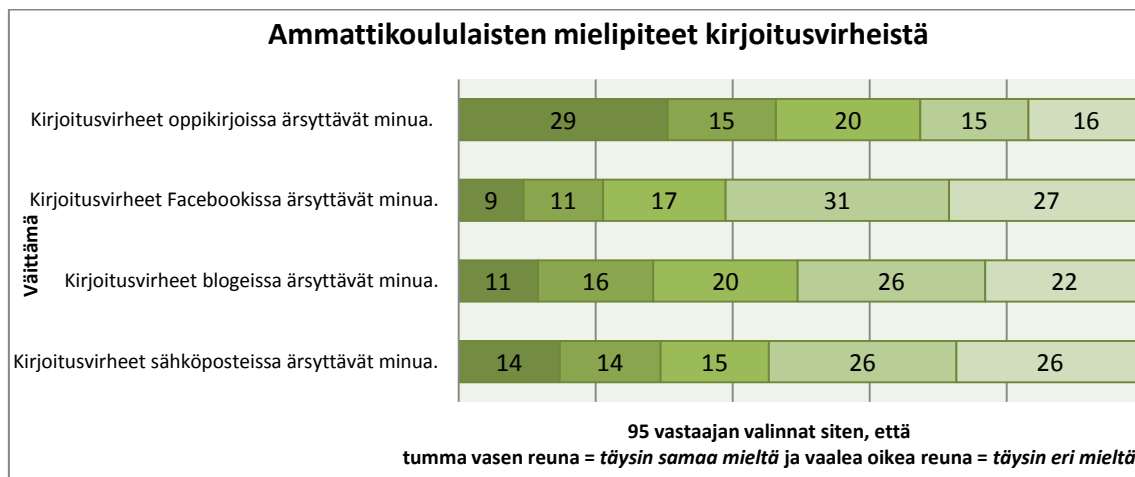
Kuva 21. Lukiolaisten mielipiteet kirjoitusvirheistä

Kuvassa 21 tumma vasen reuna kertoo jälleen täysin samaa mieltä olevien vastaajien lukumäärän ja vaalea oikea reuna täysin eri mieltä olevien vastaajien lukumäärän. Jokaiseen sarakkeeseen on merkitty vaihtoehdon valinneiden koehenkilöiden lukumäärä, ja sarakkeen koko on suhteessa lukumäärän kanssa muihin sarakkeisiin verrattuna. Kuvasta 21 näkee, että lukiolaisten mielipiteet kirjoitusvirheistä noudattavat heidän näkemyksiään asia- ja puhekielisistä teksteistä. Korkeassa arvossa pidetyssä selkeästi asiakielisessä oppikirjassa (ks. lukua 5.2) kirjoitusvirheet ärsyttävät: jopa 49 lukiolaista (52 %) on täysin samaa mieltä väittämän ”*Kirjoitusvirheet oppikirjoissa ärsyttävät minua*” kanssa. Kukaan lukiolaisista ei ole täysin eri mieltä kyseisen väittämän kohdalla.

Kuva 21 kuitenkin näyttää myös, että vaikka puhekielellä kirjoittaminen on sähköisten tekstien yhteydessä sallitumpaa, ei niissäkään kuulu kirjoittaa aivan miten sattuu. Esimerkiksi blogin kohdalla 18 lukiolaista (19 %) on täysin ja 30 (32 %) melko samaa mieltä siitä, että kirjoitusvirheet ovat ärsyttäviä. Mielipiteet jakautuvat kuitenkin selkeästi vastaajien kesken, sillä täysin eri mieltä kirjoitusvirheiden ärsyttävyydestä on 10 vastaajaa (11 %) ja melko eri mieltä 21 (22 %). Sähköpostien oikeakielisyyteen lukiolaiset suhtautuvat kutakuinkin samalla tavalla kuin blogien (tulos myötäilee luvun 5 sähköisten tekstien asiakielisyydestä ilmi tulleita asenteita, joissa sähköpostin asiakielisyyden keskiarvo on 3,4 ja blogin 3).

Kaikista vähiten lukiolaisia ärsyttävät kirjoitusvirheet puhekielisimmäksi katsomassaan Facebookissa, mutta tässäkin näkemykset jakautuvat kolmia (täysin tai melko samaa mieltä kirjoitusvirheiden ärsyttävyydestä on 28 vastaajaa (29 %), 31 (33 %) on valinnut keskimmäisen vaihtoehdon ja täysin tai melko eri mieltä on 33 vastaajaa (35 %)). Huomionarvoista puhekielisen ja tärkeän Facebookin kohdalla kuitenkin on, että yksi kolmasosa vastaajista on sitä mieltä, että oikeinkirjoitustaito kuuluu myös sähköiseen tekstiympäristöön.

Ammattikoululaisten vastaukset ovat samassa linjassa lukiolaisten vastausten kanssa, mutta he eivät suhtaudu kirjoitusvirheisiin läheskään yhtä kielteisesti kuin lukiolaiset. Kuva 22 (ks. kuvaa 22) esittää ammattikoululaisten mielipiteiden jakautumisen kirjoitusvirheitä koskeviin väittämiin 95 vastaajan kesken.



Kuva 22. Ammattikoululaisten mielipiteet kirjoitusvirheistä

Kuvasta 22 näkee, että lukiolaisten lailla ammattikoululaisia ärsyttävät kirjoitusvirheet eniten oppikirjoissa, sillä 29 vastaajaa (31 %) on väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja 15 (16 %) melko samaa mieltä. Luvut ovat kuitenkin reilusti pienemmät kuin lukiolaisten vastauksissa, ja ammattikoululaisista jopa 31 (33 %) on väittämästä täysin tai melko eri mieltä. Oikeakielisyys ei näyttäisi kuuluvan läheskään yhtä vahvasti kuin lukiolaisilla asioihin, joita ammattikoululaiset teksteissä arvostavat.

Sama käy ilmi, kun tarkastellaan ammattikoululaisten mielipiteitä kirjoitusvirheistä sähköisissä teksteissä. Lukiolaisten tavoin kirjoitusvirheet Facebookissa ärsyttävät kaikista vähiten: 27 ammattikoululaista (28 %) on täysin 31 (33 %) melko eri mieltä väittämän kanssa. Myös blogin ja sähköpostin kohdalla suurin osa on täysin tai melko eri mieltä kirjoitusvirheiden ärsyttävyydestä.

7. TÄRKEIMMÄT TULOKSET JA YHTEENVETO

Tutkielman aluksi olen lähtenyt liikkeelle kielen ja yhteiskunnan erottamattomasta suhteesta - siitä, kuinka kielenkäyttö on osa sosiaalista toimintaa ja sidoksissa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Olen ollut kiinnostunut yhteiskunnassa tapahtuneesta tietoteknologian kehityksestä ja sen vaikutuksesta tekstiympäristöön monimedioitumisena. Tekstiympäristön muutos on haastanut siihen liittyvät luku- ja kirjoitustavat. Käsitys tekstistä on kokenut murroksen.

Olen perustanut tutkielman suomalaiselle koulujärjestelmälle ja sen pedagogiselle viitekehykselle, joka on maailmankuulu esimerkiksi PISA-tutkimuksista. Olen nivonut yhteen koulujärjestelmässä vallalla olevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet nykyisen viestintäteknologian tuomien tarpeiden kanssa. Yhteiskunnassa tapahtunut viestintäympäristön muutos muokkaa siinä elävien kielenkäyttäjien asenteita sitä mukaa, kun kielellä tapahtuva sosiaalinen toiminta muuttuu. Tämä on antanut tutkielmalleni tarpeen tarkastella 95 lukiolaisen ja 95 ammattikoululaisen vastauksia laatimani kyselylomakkeen kysymyksiin. Tavoitteena on ollut selvittää nuorten asenteita painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä, teksteihin liitetystä kielestä ja tekstien asemasta koulukontekstissa.

Tässä luvussa vedän yhteen tutkielman tuloksia ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Samalla täydennän tutkielman alussa esittelemäni 2 koehenkilöryhmän ja painettujen ja sähköisten tekstien muodostaman nelikehikon (ks. taulukkoa 1). POPS:n (2004: 53) mukaan peruskoulun päätyttyä oppilaiden tulisi hallita kielen osa-alueita pystyä hallitsemaan monipuolisesti erilaisia tekstejä oppimaansa hyödyntäen. Täten tutkielman 190 vastaajalla on voitu olettaa olevan tietoa tilanteesta, viestintävälineestä ja vastaanottajasta erilaisia tekstejä käsitellessään.

Tutkielman luvussa 2 olen esitellyt tutkielman teoriataustan ja sitonut sen yhteen laatimani kyselylomakkeen ja tuloksia käsittelevien analyysilukujen kanssa. Teoriatausta on poikkitieteellinen, koska siinä yhdistellään kielitieteeseen yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Kyselytutkimuksen ydin on ollut maallikoiden kieliasenteisiin

perustuva kansanlingvistiikka. Siihen läheisesti kuuluva sosiolingvistiikka puolestaan on ollut perustana 2 eritaustaisen koehenkilöryhmän valinnalle. Tutkimusmenetelmänä toimineen kyselylomakkeen laadintaan on vaikuttanut eniten kielitieteen määritelmät asenteen käsitteestä, johon myös olen paneutunut luvussa 2. Tutkielman analyysi ja hypoteesit puolestaan ovat saaneet inspiraationsa monimediaisen jälkiteollisen yhteiskunnan ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhteesta. Pohjimmiltaan asenteiden tutkimuksessa on kyse sellaisesta kasvatusfilosofiasta, jonka mukaan oppimisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, motivaatioon ja opittavien asioiden mielekkyyteen. Mielekkyyden vuoksi olen pohtinut teoriataustassa tekstikäsitteen muutosta teknologian kehityksen myötä.

Tutkielmassa on keskitytty koululaisten asenteisiin, koska oppimistilanteessa aktiivisen toimijan tehtävänä on yhdistää ja suhteuttaa uusi tieto vanhan kanssa mahdollisimman merkityksellisellä tavalla niin, että oppijan maailmankuva laajenee (Opetushallitus 2004: 18–19, Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2004: 106–108). Kyselyyn vastanneet 2 koehenkilöryhmää eroavat toisistaan koulumenestykseltään ja tekstien käyttötottumuksiltaan, mutta sisäisesti ryhmät ovat sangen heterogeenisiä. Esimerkiksi kyselylomaketta esittelevästä luvusta 3 käy ilmi, että lukiolaisten vastaajien äidinkielen arvosanat peruskoulun päättötodistuksessa ovat selvästi ammattikoululaisten arvosanoja korkeammat. Molempien ryhmien arkeen kuuluu suuresti sähköisten tekstein käyttö, mutta lukiolaiset ja ammattikoululaiset eroavat tekstitottumuksiltaan siten, että lukiolaiset lukevat ja kirjoittavat pääsääntöisesti enemmän.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on ollut seuraava:

Millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painettujen ja sähköisten tekstien tärkeydestä, ja kuinka he niitä luonnehtivat ja erottelevat?

Kysymykseen olen analysoinut vastauksia tutkielmani luvussa 4. Tuloksista selviää, että lukiolaiset pitävät painettuja tekstejä hieman tärkeämpinä kuin ammattikoululaiset. Mielipiteet tärkeistä ja vähemmän tärkeistä teksteistä ovat kuitenkin molemmilla ryhmillä samansuuntaisia, ja vastauksista nousee esiin koehenkilöiden kouluoriontuneisuus oppikirjan noustessa tärkeäksi painetuksi tekstiksi. Vähiten

tärkeinä molemmat koehenkilöryhmät pitävät vastausten perusteella vapaa-aikaan ja harrastuneisuuteen liittyviä tekstejä, kuten romaania, päiväkirjaa ja kirjettä.

Molempien koehenkilöryhmien mielestä sähköiset tekstit ovat painettuja tekstejä tärkeämpiä: ne saavat pääasiassa reilusti korkeampia keskiarvoja kuin painetut tekstit. Vastauksista selviää, että nyt puolestaan ammattikoululaiset pitävät sähköisiä hieman tärkeämpinä kuin lukiolaiset, joten näkemyksissä tekstien tärkeydestä on eroja 2 koehenkilöryhmän välillä. Kauttaaltaan sähköisten tekstien kohdalla vastauksissa esiintyy painettuja tekstejä vähemmän hajontaa, ja tärkeimmiksi nousevat tekstit, Facebook, Google ja Youtube, liittyvät vahvasti vastaajien vapaa-aikaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Nuorten vapaa-ajasta kertoo paljon se, että painetuista teksteistä vapaa-ajan tekstit puolestaan ovat kaikista vähiten tärkeitä.

Luvussa 4 luonnehdinnat erilaisista teksteistä ovat kiinnostavia. Vastaukset osoittavat, että teksteihin liittyy affektioita. Ammattikoululaisten tuotokset eivät eroa sisällöllisesti lukiolaisten kirjoituksista. Molempien koehenkilöryhmien luonnehdinnat seuraavat trendiä sähköisen viestinnän aikaansaamasta tietämysyhteiskunnasta ja laajentuneesta tekstikäsitteestä, joita olen käsitellyt teoriataustan luvuissa 2.3 ja 2.4. Internetin kaikkivoipuus vastaajien kuvailuissa on vankkaa. Esimerkiksi paljon käytettyä ja tärkeänä pidettyä internetiä luonnehditaan ”*kaiken mahdollisen tiedon lähteeksi*”, ”*paikaksi, jossa kaikki on mahdollista*”, ja siihen liitetään sanoja kuten ”*nykyaika*”, ”*tulevaisuus*”, ”*viihdyke*”, ”*yhteydenpito*” ja ”*tiedonhaku*”. Toisaalta taas matalampia keskiarvoja edellisessä luvussa saaneet ja ei niin tärkeinä pidetyt painetut tekstit (kirja, sanomalehti ja kirje) on kaikki kuvailtu ”*vanhanaikaisiksi*”. Molemmat koehenkilöryhmät tuovat kuitenkin esimerkiksi kirjeen yhteydessä esiin ”*läheisille kuulumisten lähettämisen*” ja ”*välittämisen*” ja ”*ystävät*” sekä sanomalehden yhteydessä ”*asiallisuuden*” ja ”*hyödyllisen tiedon*”.

Toinen tutkimuskysymykseni on ollut seuraava:

Millaista kieltä lukiolaiset ja ammattikoululaiset liittävät painettuihin ja sähköisiin teksteihin?

Tutkielmani luvussa 5 olen analysoinut ensin vastaajien näkemyksiä erilaisten tekstien asia- ja puhekielisyydestä. Tuloksista ilmenee, että lukiolaiset ovat vastausten perusteella sängen yksimielisiä painettujen tekstien asia- ja puhekielisyydestä:

vastaukset jakautuvat huomattavasti selkeämmin jompaankumpaan ääripäähän kuin tekstien tärkeyttä arvioitaessa. Lukiolaisten mielestä kaikkein asiakielisimpiä tekstejä ovat tietokirja ja oppikirja, sanomalehti ja kirjoitelma koulussa. Ammattikoululaisten kyselytestivastaukset painettujen tekstien asia- ja puhekielisyydestä ovat samansuuntaiset lukiolaisten vastaajien kanssa. Ero lukiolaisvastaajiin on, että ammattikoululaisten merkitsemien lukujen keskiarvot ovat kauttaaltaan hiukan lukiolaisten lukujen keskiarvoja matalammat: ammattikoululaiset eivät siis joko pidä tekstejä yhtä asiakielisinä kuin lukiolaiset tai heidän vastauksissaan on enemmän hajontaa. Suurin ero koehenkilöiden välillä on koulukirjoitelman kohdalla.

Sähköiset tekstit näyttävän saavan matalampia keskiarvoja kuin painetut tekstit eli vastaajien mukaan sähköisten tekstien yhteydessä on soveliaampaa käyttää enemmän puhekieltä. Ammattikoululaisvastaajat merkitsevät matalampia arvoja kuin lukiolaiset. Vastausten perusteella koehenkilöt yhdistävät puhekielisyyden vahvasti lyhyisiin viesteihin, jossa uuden viestin tuottaminen entisen tilalle on nopeaa, kuten tekstiviesteihin, Facebookiin ja Skypeen. Suurin ero koehenkilöryhmien välillä on käsitys sähköpostin asiakielisyydestä. Yllättäen molemmat ryhmät pitävät hakukone Googlea yhtenä asiakielisimmistä teksteistä, mikä sopii yhteen Googlen roolin kanssa ”*kaiken mahdollisen tiedon lähteenä*”.

Luvussa 5.2 olen verrannut painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä tekstien asia- ja puhekielisyyteen. Luvussa esitetyt yhteenvetokuvat havainnollistavat, kuinka koehenkilöiden asenteet painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan eroavat toisistaan: ammattikoululaiset eivät pidä painettuja tekstejä aivan yhtä tärkeinä ja asiakielisinä kuin lukiolaiset. Eniten erimielisyyksiä esiintyy asenteissa kirjoitelmaa ja romaania kohtaan, joita lukiolaiset pitävät tärkeämpiä kuin ammattikoululaiset. Muutenkin lukiolaiset arvostavat laajasti erilaisia tekstejä, mikä muistuttaa kielen ja viestinnän vahvasta asemasta kulttuurissamme. Sähköiset tekstit ovat ammattikoululaisille tärkeitä, mutteivät kovin asiakielisiä. Yhteenvetokuvista näkee, että koehenkilöiden asenteiden mukaan puhekielinen teksti voi olla tärkeä – jopa tärkeämpi kuin asiakielinen. Havainto myötäilee Oblingerin ja Oblingerin (2005) ajatusta nuorten kokemusmaailman ja koulun väliin kasvaneesta kuilusta ja Kupiaisen (2011: 85–86) toteamusta siitä, että koulu on tekstikäytänteiden laajenemisen vuoksi muuttunut monelle ”vain kouluksi”.

Kolmas tutkimuskysymyksenä on ollut seuraava:

Millaisia näkemyksiä lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on painetuista ja sähköisistä teksteistä koulukontekstissa?

Väittämien vastauksista selviää, että ammattikoululaiset suhtautuvat internet-teksteihin hieman lukiolaisia innokkaammin. Vastaukset ovat linjassa aiempien analyysilukujen kanssa ja osoittavat lukiolaisten suhtautuvan ammattikoululaisia avoimemmin painettuihin lineaarisiin teksteihin ja lukemiseen. Ammattikoululaiset ovat enemmän sitä mieltä, että suurin osa heidän lukemisestaan tapahtuu tietokoneen näytöltä, mutteivät vastaajat kuitenkaan ole yhtä huolissaan sähköisten tekstien vaikutuksesta nuorten luku- ja lukutaitoon kuin lukiolaiset. Lukiolaiset uskovat myös ammattikoululaisia vahvemmin kaikkien yhä tarvitsevan oikeinkirjoitustaitoa. Internetin vankka asema koehenkilöiden arjessa tulee esille vastauksista, ja esimerkiksi molemmat koehenkilöryhmät toivovat oppitunneille enemmän sosiaalisen median sovelluksia ja enemmän tietokoneella kirjoittamista. Tulokset osoittavat tarpeen opetuksen kehittämiseksi.

Tekstitaitoihin liitettäviä asenteita kyselytestituloksista tarkasteltaessa nousee esiin, että lukiolaiset pitävät tasapuolisemmin kaikkia taitoja arvossa kuin ammattikoululaiset. Silti perinteisiä taitoja, käsin kirjoittamista ja hyvää käsialaa, pidetään vähiten tärkeänä. Ammattikoululaiset vastaajat suhtautuvat taitoihin välinpitämättömämmin kuin lukiolaiset. Tuloksista selviää myös, että vaikka puhekielellä kirjoittaminen on sähköisten tekstien yhteydessä sallitumpaa, ei niissäkään kuulu kirjoittaa aivan miten sattuu: myös sähköisten tekstien yhteydessä oikeinkirjoitusvirheet ärsyttävät vastaajia, ja esimerkiksi virheettömyys blogeissa ja sähköposteissa on tärkeämpää kuin Facebookissa. Nuorten mielestä blogiteksti ja Facebook-teksti ovat siis selkeästi erilaisia tekstilajeja, joissa vallitsevat erilaiset kielenkäytön normit. Ammattikoululaisia ärsyttävät virheet yleisesti huomattavasti lukiolaisia vähemmän.

Näiden havaintojen pohjalta esitän seuraavaksi tutkielmani tärkeimmät havainnot 2 koehenkilöryhmän ja painettujen ja sähköisten tekstien muodostamassa nelikehikossa (ks. taulukkoa 2).

<p><u>Lukiolaisten asenteet painettuja tekstejä kohtaan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Painetut tekstit ovat tärkeämpiä kuin ammattikoululaisten vastauksissa: lukiolaiset arvostavat laajemmin erilaisia tekstejä. - Kouluorientuneisuus näkyy: oppikirja on tärkeä, ja vähiten tärkeitä tekstejä vapaa-aikaan ja harrastuneisuuteen liittyvät tekstit, kuten romaani, päiväkirja ja kirje. - Painettuja tekstejä luonnehditaan ”vanhanaikaisiksi”. - Vastaajat ovat yksimielisempiä tekstien asia- tai puhekielisydestä kuin tekstien tärkeydestä. - Kaikkein asiakielisimpiä painettuja tekstejä ovat tietokirja, oppikirja, sanomalehti ja kirjoitelma koulussa. - Lukiolaiset uskovat ammattikoululaisia varmemmin kaikkien edelleen tarvitsevan oikeinkirjoitustaitoa. - Lukiolaiset pitävät ammattikoululaisia tasapuolisemmin kaikkia tekstitaitoja arvossa: perinteistä käsin kirjoittamista ja hyvää käsialaa arvostetaan edelleen. 	<p><u>Lukiolaisten asenteet sähköisiä tekstejä kohtaan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sähköiset tekstit ovat painettuja tekstejä tärkeämpiä, mutteivät yhtä tärkeitä kuin ammattikoululaisten vastauksissa. - Tärkeimmät testit ovat vastaajien vapaa-aikaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät tekstit, kuten Facebook, Google ja Youtube. - Luonnehdinnoista nousee esiin internetin kaikkivoipuus: ”Paikka, jossa kaikki on mahdollista”. - Sähköisten tekstien yhteydessä on soveliaampaa käyttää puhekieltä kuin painettujen. - Erityisesti puhekielisyys liitetään lyhyisiin viesteihin, kuten tekstiviesteihin, Facebookiin ja Skypeen. - Sähköisten tekstien vahva asema osana vastaajien arkea tulee ilmi, ja vastaajat toivovat oppitunneille enemmän sosiaalisen median sovelluksia ja tietokoneella kirjoittamista. - Puhekielisydestä huolimatta sähköisten tekstien yhteydessä ei kuulu kirjoittaa aivan miten sattuu: oikeinkirjoitusvirheet ärsyttävät lukiolaisia.
<p><u>Ammattikoululaisten asenteet painettuja tekstejä kohtaan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vastaukset ovat linjassa lukiolaisten tärkeiden tekstien kanssa, mutta kauttaaltaan painetut tekstit eivät ole yhtä tärkeitä kuin lukiolaisten vastauksissa. - Suurimmat erot lukiolaisiin ovat kirjoitelman ja romaanin kohdalla. - Luonnehdinnat eivät eroa sisällöllisesti lukiolaisten luonnehdinnoista. - Ammattikoululaisten vastaukset ovat samansuuntaisia kuin lukiolaisilla, mutteivät he eivät pidä tekstejä yhtä asiakielisinä tai heidän vastauksissaan on enemmän hajontaa kuin lukiolaisten. - Ammattikoululaiset eivät ole yhtä huolissaan sähköisten tekstien vaikutuksesta nuorten luku- ja kirjoitustaitoon. - Ammattikoululaiset suhtautuvat perinteisiin tekstitaitoihin välinpitämättömämmin kuin lukiolaiset. 	<p><u>Ammattikoululaisten asenteet sähköisiä tekstejä kohtaan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vastaukset ovat linjassa lukiolaisten tärkeiden tekstien kanssa, mutta sähköiset tekstit ovat hieman tärkeämpiä kuin lukiolaisten vastauksissa. - Ammattikoululaisilla sähköiset tekstit ovat selkeämmin painettuja tekstejä tärkeämpiä. - Luonnehdinnat eivät eroa sisällöllisesti lukiolaisten luonnehdinnoista. - Ammattikoululaisten vastaukset ovat samansuuntaisia kuin lukiolaisilla, mutta heidän näkemystensä mukaan tekstit ovat pääsääntöisesti puhekielisempiä kuin lukiolaisten mielestä. - Ammattikoululaiset ovat varmemmin sitä mieltä, että suurin osa heidän lukemisestaan tapahtuu tietokoneen näytöltä. - Vastaajat toivovat oppitunneille enemmän sosiaalisen median sovelluksia ja tietokoneella kirjoittamista. - Oikeinkirjoitusvirheet puhekielisimpien sähköisten tekstien yhteydessä ärsyttävät ammattikoululaisia huomattavasti vähemmän kuin lukiolaisia.

Taulukko 2. Lukiolaisten ja ammattikoululaisten asenteet painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan

Taulukko 2 osoittaa, että kyselytestillä on mahdollista saada ei-lingvisteiltä relevanttia ja kiinnostavaa tietoa heidän käsityksistään nykyisestä tekstiympäristöstä. Kyselytestimenetelmällä painettuihin ja sähköisiin teksteihin liittyvistä asenteista ilmenee joitain piirteitä, joita esimerkiksi haastatteluista tai kouluarvosanoista ei välttämättä tulisi ilmi. Tutkielman kyselytestin avulla saadaan selville, että lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on Niedzielskin ja Prestonin (2000: 8–9) mainitsemaa kielitietoisuutta (*language awareness*), sillä heidän vastauksistaan paljastuu runsaasti mielipiteitä tekstiympäristöä kohtaan. Nämä asenteet ovat syntyneet nykyisen tietämysyhteiskunnan tekstikäytänteisiin sosiaalistumisen kautta. Voinen todeta päässeeni kansanlingvistisin menetelmin käsiksi teknologisoitumisen ja tekstikäsitteen laajenemisen myötä syntyneisiin koulumaailman ja opiskelijoiden arjen välisiin jännitteisiin.

Sosiolingvistisissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota nuorten kielen muutoksiin, sillä nuorten on katsottu vievän kielenmuutoksia eteenpäin (Paunonen 1982: 146–149 ja Chambers 1995: 167–176). Tutkielman keskeisessä nelikehikossa mukana ovat sosiaaliset tekijät eli 2 erilaisen opintosuunnan valinneet nuoret. Taulukko 2 osoittaa, että koehenkilöryhmien taustoilla on vaikutusta asenteisiin: lukiolaiset vastaajat arvostavat erilaisia tekstejä ammattikoululaisia monipuolisemmin ja perinteisten painettujen tekstien ja niihin liittyvien konventioiden säilyttäminen on heille tärkeämpää, vaikka molempien koehenkilöryhmien tekstiarki kuluukin pääsääntöisesti sähköisten tekstien parissa. Tutkielman tulokset tukevat siis esimerkiksi Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen kevään 2012 valtakunnallisen yhdeksänsien luokkien oppimaan oppimisen arviointeja, joissa vanhempien koulutustaustalla on ollut merkitystä opiskelijoiden asenteissa ja osaamisessa. Kyselytestissä ilmi tulleet myönteiset asenteet koulumaailman ulkopuolisia sähköisiä tekstejä kohtaan voivat osaltaan selittää niitä Hautamäen ym. (2013) raportissa ilmenneitä tuloksia peruskoulunsa päättäneiden näkemysten muutoksesta koulutyötä heikoimmin tukeviksi vuosien 2001 ja 2012 välillä.

Vaikka molempien koehenkilöryhmien vastauksista nousee esiin koulumaailman läheisyys, toivovat sekä ammattikoululaiset että lukiolaiset koulun silti kehittyvän sähköisiä tekstejä useammin hyödyntäväksi. Vastauksista paljastuvat jälkiteollisen

tietämisyhteiskunnan mukanaan tuomat asenteet, jotka vaikuttavat heidän näkemyksiinsä koulun ja oppimisen roolista (ks. Luukka ym. 2008: 22–24). Opettaja ei vastaajille ole selvästikään valmiin tiedon antaja, koska tieto on yhteisesti rakennettua ja verkottunutta. Tähän liittyen molempien koehenkilöryhmien vastauksissa sähköiset tekstit ovat painettuja tekstejä tärkeämpiä, ja asennoituminen puhekielen käyttöön erilaisten tekstien yhteydessä on avointa. Tulokset tukevat Luukan ym. (2008: 19) ajatusta tekstien ja tilanteiden dialogisesta suhteesta, jossa tekstikäytännöt myötäilevät, muokkaavat ja rakentavat tilanteita. Tutkielman tulokset osoittavat, että nykynuorten asenteissa kielitaito ei tarkoita pelkästään oikeinkirjoitustaitoa, vaan taitoa toimia erilaisten tekstien kanssa monenlaisissa tilanteissa.

Norminmukainen asiakielisyyys ei ole enää yhtä tärkeää kuin sosiaalisten tilanteiden määrittämät tekstikonventiot. Tutkielman tuloksista käy ilmi internetin jokapäiväisyys koululaisten arjessa tiedonlähteenä, viihdykkeenä ja ennen kaikkea yhteydenpidon välineenä. Kun motivaatiota sähköisten tekstien parissa toimimiseen riittää, ei ole ihme, että nuoret hallitsevat sähköisten tekstien kontekstiin kuuluvat kielikäytännöt. Esimerkiksi chat-keskustelun rekisterin hallinnasta on nuorelle hyötyä sosiaalisen elämän kannalta. Koululaiset ovat taitavia erilaisten sovellusten käyttäjiä ja osaavat hakea tietoa monenlaisista lähteistä, kuten esimerkiksi Youtube-videoista. Myös kirjoitusharrastus omaelämäkerrallisen bloggaamisen muodossa on monelle harrastus. Tällaista kielitaitoa ei täysin tulisi väheksyä, jos kielitaidon katsotaan olevan taitoa toimia erilaisten tekstien kanssa monenlaisissa tilanteissa.

Edeltäneen analyysin pohjalta voinen ennustaa kehityksen jatkuvan avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kannalta se tarkoittanee sitä, että opetuksen järjestäjien tulee ottaa entistä enemmän huomioon nykykoululaisten tekstiympäristön todellisuus. Kun koululaisten maailmankuva muodostuu eri tietolähteistä hankituista näkemyksistä, on koulun myös suuntauduttava tarjoamaan tehtäviä, jotka kasvattavat kriittiseen tiedonhakuun, deklarativisen tiedon uudelleen muokkaamiseen ja sen soveltamiseen käytäntöön (ks. esim. Biggs 2003: 41–43). Tulevaisuudessa ulkoa opettelulla ja sääntöjen osaamisella ei luultavasti ole enää yhtä paljon merkitystä kuin ennen, koska kaiken voi aina tarkistaa nopeasti sähköisen

teknologian avulla. Tässä tilanteessa kriittinen tiedonhaku ja sen menetelmät korostuvat varmasti, jotta tiedon oikeellisuudesta pystytään olemaan varmempia.

Lopuksi palaan vielä PISA-tutkimusten tuloksiin ja suomalaisnuorten osaamisen laskuun vuodesta 2003, joista tutkielman alussa olen lähtenyt liikkeelle. Tutkielman tulokset suhtautumisesta painettuja tekstejä kohtaan myötäilevät muun muassa Luukan ym. (2008: 152) havaintoja siitä, että multimodaalisten sähköisten tekstien parissa viihtyvät nuoret saattavat kokea lineaaristen tekstien lukemisen vaivalloiseksi. Kyselytestin tulosten perusteella suurin osa lukiolaisista ja ammattikoululaisista aloittaa tiedonhaun internetistä, mutta internet on myös tärkeä vapaa-ajanvieron ja yhteydenpidon väline. Huolestuttavaa on, mikäli osa vastaajista ei lainkaan koe puhekielisten tekstien jatkuvan käytön vaikuttavan nuorten kirjoitus- ja lukutaitoon. Esimerkiksi Örmmark (2011: 49–52) toteaa, että vaikka peruskoulun loppuvaiheessa olevilla nuorilla on tietoa tekstilajeista, esiintyy etenkin alempien arvosanaluokkien teksteissä sekä murteellisia että suomenkielisiä sanoja ja symboleja, jotka ovat lähtöisin oppilaiden arkielämän yhteyksistä: tekstiviesteistä, chateista ja sosiaalisesta mediasta. Osassa tekstejä näkyy syntaksinheikkoutta, mikä on lähtöisin puhekielen lauserakenteista.

Suomalaisen koulujärjestelmän vahvuus PISA-tutkimuksissa on ollut oppilasmassan heterogeenisyys, sillä tasa-arvoiselle kasvatustilanteelle perustettu koululaitos on pyrkinyt pitämään myös heikoimmat suhteellisen hyvinä. Asenteelliset erot heikkojen ja huippujen välillä ovat tutkielman tulosten perusteella olemassa, mutta vielä ne eivät ole hälyttäviä. Koulutuspoliittisilla ratkaisuilla on mahdollista pitää yllä sitä tasa-arvoista ja ei kovaan kilpailuun kasvattavaa ideologiaa, jonka avulla Suomi on noussut koulujärjestelmien mallimaaksi maailmassa. Teknologisoituneessa tietämysyhteiskunnassa olen samaa mieltä Lappalaisen (2011:105) kanssa siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua ja oppimateriaaleja on tarpeen kehittää suunnitelmallisesti niin, että oppiaineen hyödyllisyys arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta tulee näkyväksi nuorille. Kirjoittamisen harjoittelu tulisi integroida koululaisten tarpeelliseksi pitämiin tosielämän tilanteisiin ja erilaisiin projekteihin. Onhan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ytimessä oppilaan itsensä motivaatio.

8. LOPUKSI

Tutkielman tavoitteena on ollut selvittää kyselytestin avulla, millaisia asenteita lukiolaisilla ja ammattikoululaisilla on teknologian muokkaamassa tekstiympäristössä painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan. Tavoitteet ovat nousseet vallalla olevasta sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jossa oppilaan tehtävänä on yhdistää ja suhteuttaa uusi tieto vanhan kanssa mahdollisimman merkityksellisellä tavalla. Näin ollen sillä, mitä koululaiset pitävät merkityksellisenä ja arvokkaana, on oppimistilanteessa merkitystä.

Maallikoiden tekstiasenteiden tutkimiseen olen hyödyntänyt kansanlingvististä tutkimusotetta. Kyselytestin avulla olen saanut tietoa 190 peruskoulunsa päättäneen nuoren näkemyksistä painettuja ja sähköisiä tekstejä kohtaan. Tulokset osoittavat, että eritaustaisten nuorten asenteista on löydettävissä eroavaisuuksia kyselyn avulla ja että nuorten ajatukset sopivat hyvin yhteen tietämysyhteiskunnan ja laajentuneen tekstikäsitteen teorioiden kanssa.

Kyselytestiä tutkimusmenetelmänä käyttäessäni minun täytyy kuitenkin tiedostaa lomakkeen kyselymäisyys koehenkilöiden edessä. Mielikäinen & Palander (2002: 89–90) toteavat, että menetelmän heikkoutena on kyselyn rakenteen vuoksi se, että tutkija määrää jo ennalta osan tutkimustuloksista. Tämä tietenkin vähentää tutkielman objektiivisuutta. Valmiiksi rajaamani painetut ja sähköiset tekstit ovat voineet vääristää tuloksia silloin, jos lukiolaiset ja ammattikoululaiset ovat vastanneet kyselytestin kaikkiin kohtiin siitäkin huolimatta, ettei heillä ole asiasta selvää mielipidettä. Sen vuoksi lomakkeen monivalintatehtävissä yksi viidestä vaihtoehdosta on ”*en osaa sanoa*” -vaihtoehto. Lomakkeen monivalintatehtävissä vaihtoehdot ovat myös olleet sekaisin, jotta tuloksia ei ohjailtaisi tarkoitushakuisesti johonkin tiettyyn suuntaan.

Koehenkilöt ovat yksimielisempiä tekstien asia- ja puhekielisyydestä kuin tekstien tärkeydestä. Tämä johtuu kenties siitä, että vastaajilla on tietoa tekstilajeista ja niihin kuuluvista kielenkäyttötilanteista, mutta ”tärkeys” voi olla myös makuasia, johon

vaikuttavat mahdollisesti yhteiskunnallisten olosuhteiden lisäksi aina myös henkilökohtaiset kiinnostuskohteet ja esimerkiksi harrastukset. Suuremmat vastaajaryhmät sekä lisätutkimukset antaisivat todennäköisesti tarkentavaa lisätietoa ja perusteluita erilaisiin teksteihin liitetyille affektioille. Erityisesti tuottotehtävän luonnehdinnat kaipaavat laajempaa testausta ja jäsentyneempää analyysiä. Kiinnostavaa olisi teettää sama kysely uudelleen 5 tai 10 vuoden päästä, ja verrata sen jälkeen tuloksia esimerkiksi suomalaisten PISA-menestykseen. Myös testaukset peruskoulun toisissa nivelkohdissa saattaisivat antaa mielenkiintoista tietoa esimerkiksi koulun roolista ja auktoriteetistä oppilaiden arjessa.

Kyselomakkeen monivalintatestit tuottivat mielestäni aiempiin aihetta käsitteleviin tutkimuksiin hyvin integroituvia tuloksia, sillä pystyin yhdistämään analyysiluvussa teoriataustan yhteen koehenkilöiden vastausten kanssa. Onnistuneena pidän esimerkiksi painettujen ja sähköisten tekstien tärkeyttä ja asiakielisyyttä esitteleviä näkemyskoordinaatistoja (luvussa 5.2), joiden katson vastaavan havainnollistavasti tutkimuskysymyksiini. Koordinaatistot todistavat todeksi Vanhatalon (2005:8) ajatuksen siitä, että riittävän laajalla ja heterogeenisellä joukolla on tietoa asioiden ”oikeudesta”, sillä kyselyn täyttäneet koehenkilöt ovat hyvin samanikäisiä ja samantaustaisia. Silti vastaajajoukon heterogeenisyys voisi parantaa tulosten yleistettävyyttä joukon kasvattamisen lisäksi. Esimerkiksi vastaajan iän ja koulumenestyksen voisin ottaa vertailun kohteeksi.

Jatkotutkimuksissa minua kiinnostaisi erityisesti ottaa huomioon vastaajien sukupuoli, sillä poikien ja tyttöjen oppimistuloksissa perusopetuksen päättövaiheessa näyttää olevan selkeitä eroja (ks. esim. Lappalainen ym. 2011). Olisi myös ehkä hyödyllistä katsoa, millaisia muita korrelaatioita voidaan löytää. Kenties romaaneja lukevat opiskelijat oppilaitoksesta riippumatta ovat suopeampia oikeakielisyydelle tai käsin kirjoittamiselle kuin ne opiskelijat, jotka pitävät painettua kaunokirjallisuutta turhana. Muita mahdollisuuksia olisi verrata koehenkilöiden vastauksia vanhempiin ikäpolviin tai opetuksen järjestäjiin koulun ja vapaa-ajan väliin jäävän ”kuilun” tarkastelemiseksi. Myös koehenkilöryhmien kokoa voisi kasvattaa, jotta tuloksista voisi varmemmin tehdä yleistyksiä; loppujen lopuksi 190 vastaajaa on vain murto-osa suomalaisista peruskoulun päättäneistä.

Tuloksia tarkastellessa tulee myös muistaa, että vastaajajoukon heterogeenisyydestä huolimatta vastaajien keskittymisessä, motivaatiossa ja ajankäytössä on eroja. Vaikka testitilanteessa sivusta seurattuna molemmat koehenkilöryhmät ovat näyttäneet keskittyvän vastaamiseen ja lomakkeet vaikuttavat huolellisesti täytetyiltä, ei kyselytestillä päästä koskaan täysin käsiksi siihen, mitä vastaajan mielessä tapahtuu testin aikana. Voihan olla niin, että paperisiin teksteihin (kyselylomake mukaan luettuna) välipitämättömämmin suhtautuvat koehenkilöt eivät myöskään malta täyttää lomaketta yhtä huolellisesti kuin toiset.

Kyselytestien haasteena on ennen muuta myös menetelmän työläys. Suurta määrää tietoa käsitellessään tutkija joutuu usein valintojen eteen, jotka mahdollisesti saattavat kallistaa tuloksia johonkin tiettyyn suuntaan. Monenlaisten taulukoiden avulla olen pyrkinyt tutkielmassa mahdollisimman objektiiviseen tiedon esittämiseen ja analyysiin. Olen myös suosinut lomaketta suunnitellessani monivalintatehtäviä avointen kysymysten sijasta. Mielestäni työmäärästä huolimatta kyselytestit sopivat kuitenkin kansanlingvistisiin asennetutkimuksiin, joiden tuloksista olisi hankala saada tietoa muilla keinoin. Jatkossa testin tukena voisin suosia esimerkiksi tarkentavaa lisätietoa hakevia haastatteluja.

LÄHTEET

- AGHEYISI, REBECCA – FISHMAN, JOSHUA A. 1970: Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics* 12:5 s. 137–157.
- ANDERSSON, LARSGUNNAR 2001: *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Femtonde tryckningen. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- BARTON, D. 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D. – HAMILTON, M. 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BARTON, D. HAMILTON, M. – IVANIC, R. (toim.) 2000: *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BIGGS, JOHN 2003: *Teaching for equality learning at university*. Second edition. Open University Press, Berkshire.
- CHAMBERS, J. K. 1995: *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell.
- DEPREZ, KAS – PERSOONS, YVES 1987: Attitude. Ulric Hammon, Norbert Dittmar – Klaus J. Mattheier (toim.), *Sociolinguistics 1. An International Handbook of the Science of Language and Society* s. 125–132. Berlin New York: Walter de Gruyter.
- GIBBS, RAYMOND 1994: Figurative thought and figurative language. – Morton Ann Gernsbacher (toim.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press s.411–446.
- HAAGEN, C. H 1949: Synonymity, vividness, familiarity, and association value ratings of 400 pairs of common adjectives. *Journal of Psychology* 27 s. 453–463.
- HAKULINEN, AULI 2003: Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? – *Kielikello 1* s. 4–7.
- HAUTAMÄKI, J., KUPIAINEN, S., MARJANEN, J., VAINIKAINEN, M-P. – HOTULAINEN, R. 2013: *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

- HEINONEN, ARI** 2002: Joukkotiedotuksesta moniviestintään. Teoksessa Ruusunen, Aimo (toim.): *Media muuttuu. Viestintä savitauluista kotisivuihin*. Gaudeamus. Helsinki s.160–183.
- HELSINGIN SANOMAT**: *Opettajat ja OAJ sanasodassa oppimateriaalin jakamisesta*. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1305637843276> [viitattu 15.1.2013]
- Oppimateriaali siirtyy hitaasti verkkoon*. Pääkirjoitus. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1358659608344> [viitattu 21.1.2013]
- HIIDENMAA, PIRJO** 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- HURTTA, HEIKKI** 1999: Variaation tutkimuksen myytit ja stereotypiat. – Urho Määttä, Pekka Pälli – Matti K. Suojanen (toim.), *Kirjoituksia sociolingvistiikasta* s. 53–101. Folia Fennistica & Linguistica 22. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- ITKONEN, ESA** 2003: *What is language? A Study in the Philosophy of Linguistics*. Publications in General Linguistics 8. University of Turku.
- ITKONEN, ESA – PAJUNEN, ANNELI** 2010: *Empiirisen kielitieteen metodologia*. Helsinki: SKS.
- ITKONEN, TERHO** 1957: Mellakoihin vai mellakoihin? Yleiskielemme eräiden taivutushorjuvuuksien taustaa. – *Virittäjä* 61 s. 258–286.
- JUUSELA, KAISU** 1989: *Törmäysmurteen variaatiosta: Jälkitavuisen i-loppuisen diftongin edustus Töysän murteessa*. Helsinki: SKS.
- JULIN, ANITA** 2002: Huolta huomisesta – opetuksen näkökulma kielenhuoltoon. – *Kielikello* 4 s. 7–8.
- JYRKIÄINEN, JYRKI** 2012: Sanomalehdistö. Teoksessa Kaarle Nordenstreng – Osmo A. Wiio (toim.) *Suomen mediamaisema*. 3. täysin uudistettu laitos. Tampere: Vastapaino s. 67–100.
- KALAJA, PAULA** 1996: "Englanti valloittaa mielet". Kieliasenteiden tutkimisesta. Minna-Riitta Luukka, Aila Mielikäinen – Paula Kalaja (toim.), *Kielten kuulossa* s. 205 – 211. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto.
- KALAJA, PAULA – HYRKSTEDT, INKERI** 2000: "Heikot sortuu elontielle": asenteista englannin kieleen. Paula Kalaja – Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa kieli koulussa* s. 369–386. AFinLAn vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- KOCH, PETER – OESTERREICHER, WULF** 1994: Schriftlichkeit und Sprache. Teoksessa Günther – Hartmut und Otto Ludwig (toim.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch*

internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin und New York s. 587–604.

KRESS, G. 2003: *Literacy in the new media age.* London: Routledge.

KRESS, G. – VAN LEEUWEN, T. 2001: *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication.* London: Edward Arnold.

KUPARI, P. – VÄLIJÄRVI (toim.) 2005: *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa..* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

KUPIAINEN, S., MARJANEN, J., VAINIKAINEN, M.-P., – HAUTAMÄKI, J. 2011: *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010.* Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

LAPPALAINEN, H.-P. 2000: *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999.* Oppimistulosten arviointi 1/2000, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

2000: *Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001.* Oppimistulosten arviointi 6/2001, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003.* Oppimistulosten arviointi 2/2004, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005.* Oppimistulosten arviointi 1/2006, Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

2011: *Sen edestä löytyä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010.* Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

LEHIKONEN, MAIJA 1973: Partisiippirakenteen totaalisen predikatiivin muodosta. – *Virittäjä* 77 s. 190–194.

LESKINEN, HEIKKI 1991: Vieläkö nuoret nurisevat? – Huomioita onomatopoeettisten sanojen tuntemuksesta ja tulkinnasta. – *Virittäjä* 95 s. 355–371.

LINNAKYLÄ, P. 1995: *Lukutaidolla maailmankartalle.* Kansainvälinenlukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

2004: Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen – I. Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisia lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos s. 75–98.

LINNAKYLÄ, P – ARFFMAN 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.), *Finnish reading literacy: When quality and equity meet*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, s. 35–59.

LUUKKA, PÖYHÖNEN, HUHTA, TAALAS, TARNANEN – KERÄNEN 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

LUUTONEN, JORMA 2007: Kirjakieli, uusmedia ja globalisaatio: Näkökulmia suomen kielen variaation kehitykseen. – *Virittäjä* 111 s. 219–237

MAAMIES, SARI 2002: Periaatteista ruohonjuureen – kielitoimiston arkea. – *Kielikello* 4 s. 10–12

MANTILA, H. 1993: Onko puhesuomi yhtenäistynyt? – *Virke* 2 s. 20–23

2002: Kielenhuollon uudet haasteet. – *Kielikello* 4 s. 4–6.

2004: Murre ja identiteetti. – *Virittäjä* 108 s. 322–346

MATIKAINEN, J. 2012: Sosiaalinen media - uudenlainen julkisuus? Teoksessa Karppinen – Matikainen (toim.), *Julkisuus ja demokratia*. Vastapaino, Tampere s. 133–159.

MIELIKÄINEN, AILA – PALANDER, MARJATTA 2002: Suomalaisten murreasenteista. *Sananjalka* 44. 21 s. 86–109.

MOSIER, C. I. 1941: *A psychometric study of meaning*. – *Journal of Social Psychology* 13 s. 123–140.

NEVGI, ANNE JA LINDBLOM-YLÄNNE, SARI 2004: Oppimiskäsitykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Sari Lindblom-Ylännä – Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY, Helsinki s. 82–116.

NIEDZIELSKI, NANCY A. – PRESTON, DENNIS R. 2000: *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

NORDENSTRENG, K. ja STARCK, M. 2002: Tiedonvälityksen varhaiskehitys. Teoksessa Aimo Ruusunen (toim.): *Media muuttuu. Viestintä savitauluista kotisivuihin*. Helsinki: Gaudeamus.

- NORDENSTRENG, K. – WIIO, O. A.** (toim.) 2012: *Suomen mediamaisema*. Vastapaino, Tampere.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO** 1986: *Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
- OBLINGER, G. – OBLINGER, J.L.** (toim.) 2005: *Educating the Net generation* Educause. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> [viitattu 25.11.2014]
- OPETUSHALLITUS (POPS)**, 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus [viitattu 25.11.2014]
- OSGOOD, CHARLES – SUCI, GEORGE – TANNENBAUM, PERCY** 1975: *The measurement of meaning*. Chicago: University of Illinois Press.
- PALANDER, MARJATTA** 2000: Puhekielen tutkimuksen uudet haasteet. – *Virittäjä* 104 s. 436–441
- 2001: Kansan käsityksistä lingvistiikkaa. – *Virittäjä* 105 s. 147–151.
- PAUNONEN, HEIKKI** 1982: Muuttuvat puhesuomen muodot. – Maija Larmola (toim.), *Kouluikäisten kieli* s. 130–152. Tietolipas 88. Helsinki: SKS.
- PRENSKY, M.** 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon 9 (5), 1–6. NCB University Press.
- PRESTON, DENNIS R.** 1989: *Perceptual dialectology. Nonlinguists' views of areal linguistics*. Topics in Sociolinguistics 7. Dordrecht: Foris Publications 1989. 141 s. ISBN 90-6765-392-6.
- 1999: *Handbook of Perceptual Dialectology*, Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.
- 2002: Language with an attitude. – J. K. Chambers – Peter Trudgill – Natalie Schilling-Estes (toim.), *Handbook of language variation and change* s. 40–66. Blackwell handbooks in linguistics. Oxford: Blackwell.
- PÄLLI, PEKKA** 1999: Asenteet diskursiivisena toimintana. Urho Määttä, Pekka Pälli – Matti K. Suojanen (toim.), *Kirjoituksia sosiolingvistiikasta* s. 123–150. Folia Fennistica & Linguistica 22. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- RÄISÄNEN, ALPO** 1978: Kantasanan ja johdoksen suhteesta. *Virittäjä* 82 s. 321–344.
- SALOMAA, LEENA** 1981: Turkulaisten kielellisistä asenteista. *Sananjalka* 23 s. 51–62.

STREET, B. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

TILASTOKESKUS 2014: *Välitön pääsyjatko-opintoihin helpottui peruskoulun päättäneillä, mutta vaikeutui uusilla ylioppilailla*.
http://tilastokeskus.fi/til/khak/2012/khak_2012_2014-01-23_tie_001_fi.html
[viitattu 23.1.2014]

THURSTONE, L.L. 1967: The Measurement of Social Attitudes. Teoksessa M. Fishbein (toim.), *Readings in attitude theory and measurement*, s. 14–25. New York: John Wiley & So.

VAATTOVAARA, JOHANNA 2005: Lisää lingvistiikkaa kansan käsityksistä. *Virittäjä* 109 s. 466–475.

2009: *Meän tapa puhua*. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena. Helsinki: SKS.

VANHATALO, ULLA 2005: *Kyselytestit synonymian selvittämisessä. Sanastotietoutta kielenpuhujilta sähköiseen sanakirjaan*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
(<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/suoma/vk/vanhatalo/kyselyte.pdf>)

VÄLIJÄRVI, J. – LINNANKYLÄ, P. (toim.) 2003: *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksentutkimuslaitos.

WIJNGAARDS, G., PLATENBURG, C., PONTIER A.Y. – MIAO 2007: *Know the student! A study of the ICT-behaviour of young people*. Teoksessa Holland Lectoraat eLearning.
<http://myeurope.eun.org/shared/data/myeurope/2004/docs/know#the#student.pdf>
[viitattu 20.6.2014]

ÖRNMARK, MICHAELA 2011: Tyylitaju ja genretietoisuus 9. luokalla. Teoksessa Harjunen, E., Juvonen, R., Kuusela J., Silen, B., Sääkslahti, M. – Örnmark, M: *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä*. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Opetushallitus.

LIITTEET

LIITE 1. Painettujen ja sähköisten tekstien kyselylomake lukiolaisille ja ammattikoululaisille



TAMPEREEN
YLIOPISTO

Hei!

Teen tutkimusta suomen kielestä. Pyydän sinua vastaamaan lomakkeen kysymyksiin.

Lomakkeessa on kuusi (6) sivua ja neljä (4) tehtävää.

Ohjeita täyttämiseen:

- Täytä yksi sivu kerrallaan katsomatta seuraavaa sivua. Kun olet täyttänyt sivun, käännä sivua ja jätä täytetty sivu pöydälle. Älä tee täyttämäsi sivuun korjauksia.
- Vastaa kysymyksiin niin kuin itsestäsi tuntuu. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia.
- Vastausaikaa ei ole rajoitettu.

Kiitos, kun noudatat ohjeita ja vastaat kyselyyn! Vastattuasi voit noutaa pienen osallistumispalkkion tutkijalta.

Ole hyvä ja siirry kyselyyn!



TEHTÄVÄ 1. Pohdi seuraavien asioiden tärkeyttä elämässäsi. Merkitse rastilla.

KUINKA TÄRKEITÄ SEURAAVIEN ASIOIDEN KOET OLEVAN?

1 = Ei yhtään tärkeä, 2 = Vähän tärkeä, 3= En osaa sanoa, 4 = Melko tärkeä ja 5 = Erittäin tärkeä

ROMAANI	1	2	3	4	5
TIETOKIRJA					
OPPIKIRJA					
SANOMALEHTI					
ILTAPÄIVÄLEHTI					
AIKAKAUSLEHTI					
SÄHKÖINEN LEHTI					
SARJAKUVA					
RUNO					
TELEVISIO					
RADIO					
KIRJOITELMA KOULUSSA					
PÄIVÄKIRJA					
SÄHKÖPOSTI					
KIRJE					
POSTIKORTTI					
TEKSTIViesti					
BLOGI					
KESKUSTELUPALSTA					
FACEBOOK					
SKYPE					
GOOGLE					
YOUTUBE					
VIDEOPELI					



KUINKA TÄRKEITÄ SEURAAVIEN ASIOIDEN KOET OLEVAN?

1 = Ei yhtään tärkeä, 2 = Vähän tärkeä, 3= En osaa sanoa, 4 = Melko tärkeä ja
5 = Erittäin tärkeä

KONEELLA KIRJOITTAMINEN					
KÄSIN KIRJOITTAMINEN					
HYVÄ KÄSIALA					
HYVÄT ATK-TAIDOT					
HYVÄ OIKEINKIRJOITUSTAITO					

TEHTÄVÄ 2.

Kuvittele, että tapaat muukalaisen, jolle nykyinen yhteiskuntamme on vieras. Joudut kuvailemaan hänelle kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyviä asioita. Kirjoita jokaisen alla mainitun sanan yhteyteen muutama kuvaileva sana, jotka selventävät mielestäsi asian käyttöä.

INTERNET _____

KIRJA _____

BLOGI _____

SANOMALEHTI _____

KESKUSTELUPALSTA _____

KIRJE _____



TEHTÄVÄ 3. Olet ehkä huomannut, että nykyään voidaan käyttää joko asiatyyliä tai vapaampaa puhetyyliä. Asiatyyli on huolellista, täsmällistä ja välttää kirjoitusvirheitä. Vapaassa tyylissä ei niinkään kiinnitetä huomiota oikeinkirjoitukseen, ja se saattaa sisältää puhekielisyyksien lisäksi hymiöitä.

Merkitse rastilla seuraavien asioiden kohdalle, kuinka paljon asiatyyliä niissä kuuluu olla.

1 = Täysin puhekielinen, 2 = Melko puhekielinen, 3= En osaa sanoa, 4 = Melko asiakielinen ja

5 = Täysin asiakielinen

ROMAANI	1	2	3	4	5
TIETOKIRJA					
OPPIKIRJA					
SANOMALEHTI					
ILTAPÄIVÄLEHTI					
AIKAKAUSLEHTI					
SÄHKÖINEN LEHTI					
SARJAKUVA					
RUNO					
TELEVISIO					
RADIO					
KIRJOITELMA KOULUSSA					
PÄIVÄKIRJA					
SÄHKÖPOSTI					
KIRJE					
POSTIKORTTI					
TEKSTIViesti					
BLOGI					
KESKUSTELUPALSTA					
FACEBOOK					
SKYPE					
GOOGLE					
YOUTUBE					
VIDEOPELI					



TEHTÄVÄ 4. Kerro mielipiteesi seuraaviin väittämiin. Merkitse rasti lähemmäksi sitä ilmausta, joka mielestäsi kuvaa ajatuksiasi paremmin. Jos kumpikaan vaihtoehtoista ei kuvaa mielipidettäsi, merkitse rasti keskelle.

LUKEMINEN

Tietokoneelta on helpompi lukea kuin paperilta.						Tietokoneelta ei ole helpompi lukea kuin paperilta.
Suurin osa lukemisestani tapahtuu tietokoneen näytöltä.						Suurin osa lukemisesta ei tapahdu tietokoneen näytöltä.
Pidän internetin sivulta toiselle hyppivästä lukutavasta.						En pidä internetin sivulta toiselle hyppivästä lukutavasta.
En aloita tiedon etsimistä internetistä.						Aloitan tiedon etsimisen internetistä.
Sähköinen oppimateriaali ei voisi korvata perinteistä oppikirjaa.						Sähköinen oppimateriaali voisi korvata perinteisen oppikirjan.
Kaikkien pitäisi osata lukea kirjoja.						Kaikkien ei tarvitse osata lukea kirjoja.
Koulussa ei pitäisi lukea oppitunneilla enemmän kirjoja.						Kouluissa pitäisi lukea oppitunneilla enemmän kirjoja.
Kouluissa pitäisi käyttää oppitunneilla enemmän sosiaalisen median sovelluksia.						Koulussa ei pitäisi oppitunneilla käyttää enemmän sosiaalisen median sovelluksia.
Internet-tekstien lukemisesta on haittaa nuorten lukutaidolle						Internet-tekstien lukemisesta ei ole haittaa nuorten lukutaidolle.

KIRJOITTAMINEN

Tietokoneella ei ole helpompi kirjoittaa kuin kynällä ja paperilla						Tietokoneella on helpompi kirjoittaa kuin kynällä ja paperilla.
Kirjoitan internetissä suomeksi.						En kirjoita internetissä suomeksi.
Kirjoitan kaiken tietokoneella.						En kirjoita kaikkea tietokoneella.
Kouluissa ei pitäisi alkaa suosia tietokoneella kirjoittamista.						Kouluissa pitäisi alkaa suosia tietokoneella kirjoittamista.
En kirjoita internetissä asiakielellä.						Kirjoitan internetissä asiakielellä.
Asiakielisiin kirjoituksiini jää puhekielisyyksiä.						Asiakielisiin kirjoituksiini ei jää puhekielisyyksiä.
Kaikki tarvitsevat oikeinkirjoitustaitoa.						Kaikki eivät tarvitse oikeinkirjoitustaitoa.
Nuorten oikeinkirjoitustaitoa ei haittaa puhekielellä kirjoittaminen.						Nuorten oikeinkirjoitustaitoa haittaa puhekielellä kirjoittaminen.
Kirjoitusvirheet oppikirjoissa ärsyttävät minua.						Kirjoitusvirheet oppikirjoissa eivät ärsytä minua.
Kirjoitusvirheet Facebookissa ärsyttävät minua.						Kirjoitusvirheet Facebookissa eivät ärsytä minua.
Kirjoitusvirheet blogeissa ärsyttävät minua.						Kirjoitusvirheet blogeissa eivät ärsytä minua.
Kirjoitusvirheet sähköposteissa ärsyttävät minua.						Kirjoitusvirheet sähköposteissa eivät ärsytä minua.



Kiitän lämpimästi vastauksistasi!

KERTOISITKO TAUSTATIETOSI? Ympyröi sopiva vaihtoehto ja/tai kirjoita viivalle.

- | | | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1. Äidinkieleni | a) suomi | b) muu, mikä? _____ |
| 2. Sukupuoleni | a) nainen | b) mies |
| 3. Kotipaikkakuntani | _____ | |
| 4. Käymäni koulut
(voit ympyröidä useita) | a) peruskoulun alakoulu | |
| | b) peruskoulun yläkoulu | |
| | c) lukio, kuinka monta vuotta olen opiskellut? ____ | |
| | d) ammatillinen koulutus, kuinka monta vuotta olen opiskellut? ____ | |
| | Koulutusala? _____ | |
| 5. Koulumenestykseni yläkoulussa, keskiarvo | _____(vapaaehtoinen) | |
| 6. Yläkoulun äidinkielen arvosanani | _____(vapaaehtoinen) | |

KERTOISITKO LUKU- JA KIRJOITUSTOTTUMUKSISTASI? Rastita itseäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

KUINKA USEIN	YLI 5 KERTAA PÄIVÄSSÄ	2-3 KERTAA PÄIVÄSSÄ	KERRAN PÄIVÄSSÄ	2-3 KERTAA VIIKOSSA	NOIN KERRAN VIIKOSSA	NOIN KERRAN KUUSSA	EN JUURI KOSKAAN
kirjoitan käsin paperille							
kirjoitan tietokoneella							
kirjoitan chatti- tai tekstiviestin							
luen tieto- tai oppikirjaa							
luen kaunokirjallisuutta							
luen sanomalehteä							
luen aikakauslehteä tai sarjakuvaa							
luen uutisen verkossa							
käyn kirjastossa							
haen tietoa internetistä							
haen tietoa kirjasta							

Nyt voit palauttaa täytetyn lomakkeen tutkijalle, ja vastaanottaa osallistumispalkkion.